

DOCUMENT RESUME

ED 412 735

FL 024 755

AUTHOR Watts, Richard J., Ed.; Werlen, Iwar, Ed.
 TITLE Perspektiven der angewandten Linguistik (Perspectives in Applied Linguistics).
 INSTITUTION Neuchatel Univ. (Switzerland). Inst. de Linguistique.
 ISSN ISSN-1023-2044
 PUB DATE 1995-10-00
 NOTE 282p.; Formerly "Bulletin CILA" (ISSN-0251-7256).
 PUB TYPE Collected Works - Serials (022) -- Multilingual/Bilingual Materials (171)
 LANGUAGE German, English, French
 JOURNAL CIT Bulletin suisse de linguistique appliquee; n60 Oct 1995
 EDRS PRICE MF01/PC12 Plus Postage.
 DESCRIPTORS *Applied Linguistics; Bilingualism; Communication (Thought Transfer); Computational Linguistics; Elementary Education; Foreign Countries; French; German; Land Settlement; *Language Acquisition; Language of Instruction; Language Research; Literacy; Multilingualism; Oral Language; Public Policy; Second Language Learning; Standard Spoken Usage; Translation; Written Language
 IDENTIFIERS Canada; Deixis; Language Contact; Switzerland

ABSTRACT

Articles in this issue include: "Complementarite et concurrence des politiques linguistiques au Canada: Le choix du medium d'instruction au Quebec et en Ontario" (The Complementarity and Competition of Language Policies in Canada: The Choice of Medium of Instruction in Quebec and Ontario) (Normand Labrie); "Presentation de la situation plurilingue dans l'administration federale: Un exemple de communication en entreprise" (Presentation of the Plurilingual Situation in the Federal Government: An Example of "Business Communication") (Sonia Weil); "Migration, Sprachkontakt und Ethnisierung: 'Deutsche sind nun einmal so.' Ethnisierung versus Kommunikationskultur und Mentalitat" (Migration, Language Contact, and Ethnicizations: "That's Just the Way Germans Are") (Erika Werlen); "Language and Gender as Applied Linguistics" (David Graddol, Joan Swann); "Imparfait, passe compose et passe simple en conflit: la guerre en Bosnie dans un numero de 'Liberation.'" (Imperfect, Past Perfect and Simple Perfect in Conflict: The War in Bosnia in an Issue of "Liberation" (Marianne Kilani-Schoch, Nicolas Ischi); "Der Stellenwert der Verstandlichkeit in einer Hierarchie der kommunikativen Werte von Gesetzen" (The Importance of Comprehensibility in a Hierarchy of Communicative Values of Legal Texts) (Andreas Lotscher); "'Hello. This is Sally's Answering Machine.' Deixis in Answerphone Messages" (Silvia Dingwall); "Verstandlichkeitsforschung--ein Thema fur die Angewandte Linguistik" (Research in Comprehensibility--a Topic for Applied Linguistics) (Bernd Ulrich Biere); "Schriftliches und mundliches Erzahlen in der Primarschule: Ein europaisches Forschungsprojekt; die monolinguale Entwicklung in der deutschen Schweiz" (Written and Oral Narratives in the Primary School: A European Research Project (Annelies Hacki Buhofer); "Die Hochdeutschproduktion eines Zurcher Kindes im Einschulungsalter" (Standard German Performance of a Child Entering School in Zurich) (Hansjakob Schneider); "Machine Translation--A View from the Shop Floor" (Steve Lander); "Ubersetzen als wichtiger und vernachlassigter Teilbereich der angewandten Linguistik" (Translation as an Important and Neglected Area of Applied

***** ED412735 Has Multi-page SFR---Level=1 *****

Linguistics) (Katrin Zuger); and Schriftliches und mundliches Erzählen in der Primarschule: Schriftspracherwerb bei zweisprachigen Kindern in der deutschen Schweiz; eine Vorstudie" (Written and Oral Narration in the Primary School: Literacy Acquisition in Bilingual Children in German-Speaking Switzerland) (Mirjam Egli); "You Went by Train to Bern, ha?" English with the Swiss Federal Railway Company" (Christopher Hohl). Individual articles contain references.

* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *

Richard J. Watts
Iwar Werlen (Hrsg)

ED 412 735

Perspektiven der angewandten Linguistik

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION
CENTER (ERIC)

- ☒ This document has been reproduced as
received from the person or organization
originating it.
- ☐ Minor changes have been made to
improve reproduction quality.

- Points of view or opinions stated in this
document do not necessarily represent
official OERI position or policy.

PERMISSION TO REPRODUCE THIS
MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Esther Ry

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES
INFORMATION CENTER (ERIC)

BEST COPY AVAILABLE

62

Bulletin suisse
de linguistique appliquée

octobre 1995

2

VAL
ASLA

Richard J. Watts
Iwar Werlen (Hrsg)

Perspektiven der angewandten Linguistik

62

Bulletin suisse
de linguistique appliquée

octobre 1995

3

VALS
ASLA

Le *Bulletin suisse de linguistique appliquée* est l'organe de publication de l'Association suisse de linguistique appliquée (VALS/ASLA).

Publié avec le soutien financier de l'Académie Suisse des Sciences Humaines et Sociales, le *Bulletin suisse de linguistique appliquée* paraît deux fois par an.

Abonnement personnel: Suisse sfr. 30.-- étranger sfr. 35.--

Abonnement d'institution: Suisse sfr. 50.-- étranger sfr. 55.--

Rédaction et administration: Gérard Merkt. Institut de linguistique. Université.
Espace Louis-Agassiz 1. CH-2000 Neuchâtel. Tél. 038/20.88.94. ccp 20-7427-1

© Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, 1995
Tous droits réservés.
ISSN 1023-2044

Inhaltsverzeichnis

Richard J. WATTS, Iwar WERLEN	
Vorwort	5
Normand LABRIE:	
Complémentarité et concurrence des politiques linguistiques au Canada: le choix du médium d'instruction au Québec et en Ontario	9
Sonia WEIL:	
Présentation de la situation plurilingue dans l'administration fédérale: un exemple de communication en entreprise	35
Erika WERLEN:	
Migration, Sprachkontakt und Ethnisierung: "Deutsche sind nun einmal so". Ethnisierung versus Kommunikationskultur und Mentalität	57
David GRADDOL, Joan SWANN:	
Language and gender as applied linguistics	75
Marianne KILANI-SCHOCH, Nicolas ISCHI:	
Imparfait, passé composé et passé simple en conflit: la guerre en Bosnie dans un numéro de <i>Libération</i>	89
Andreas LÖTSCHER:	
Der Stellenwert der Verständlichkeit in einer Hierarchie der kommunikativen Werte von Gesetzen	109
Silvia DINGWALL:	
"Hello. This is Sally's answering machine". Deixis in answerphone messages"	129
Bernd Ulrich BIERE:	
Verständlichkeitsforschung – ein Thema für die Angewandte Linguistik	155
Annelies HÄCKI BUHOFER:	
Schriftliches und mündliches Erzählen in der Primarschule. Ein europäisches Forschungsprojekt; die monolinguale Entwicklung in der deutschen Schweiz	171
Hansjakob SCHNEIDER:	
Die Hochdeutschproduktion eines Zürcher Kindes im Einschulungsalter	191
Steve LANDER:	
Machine Translation – a view from the shop floor	209

Katrin ZÜGER: Übersetzen als wichtiger und vernachlässigter Teilbereich der angewandten Linguistik	217
--	-----

Mirjam EGLI: Schriftliches und mündliches Erzählen in der Primarschule: Schriftspracherwerb bei zweisprachigen Kindern in der deutschen Schweiz; eine Vorstudie	233
--	-----

Christoph HOHL: You want by train to Bern, hä? – English with the Swiss Federal Railway Company	261
---	-----

Buchbesprechung

Michael LANGNER: Zur kommunikativen Funktion von Abschwächungen (Thérèse STUDER) ..	275
--	-----

R. METRICH, E. FAUCHER et G. COURDIER avec la collaboration de M. HEINZ: Les invariables difficiles (Thérèse STUDER)	279
--	-----

Stephan SCHMID: L'Italiano degli Spagnoli. Interlingue di immigrati nella Svizzera tedesca (Lorenza MONDADA)	281
--	-----

Adressenverzeichnis	285
----------------------------------	-----

Einführung

Richard J. WATTS
Iwar WERLEN

Die Bezeichnung 'Angewandte Linguistik' wird traditionellerweise hauptsächlich für Forschung in der Methodologie des Fremdsprachenunterrichts, in der Fremdsprachendidaktik und im Zweitspracherwerb verwendet. Zwar hat der Fremdsprachenunterricht von so unterschiedlichen Forschungsgebieten wie Zweisprachigkeit, Konversationsanalyse, Diskursanalyse, Soziolinguistik (allen voran die Ethnographie der Kommunikation), Sprachstandardisierung und Literarizität immer wieder profitiert. Dennoch behauptet sich die relativ begrenzte traditionelle Definition der Angewandten Linguistik hartnäckig.

In den letzten fünf Jahren haben jedoch nationale Gesellschaften für angewandte Linguistik, wie die BAAL in Großbritannien und die GAL in Deutschland, Versuche unternommen, die Anwendungsbereiche der Disziplin zu erweitern. Es ist beispielsweise diskutiert worden, wie Untersuchungen zur interkulturellen Kommunikation (u.a. von John GUMPERZ und Celia ROBERTS) dazu beitragen können, Mißverständnisse in der Kommunikation zwischen verschiedenen ethnischen Gruppen in der Bevölkerung eines Landes zu erkennen und zu ergründen, und welche konkreten Strategien zur Verbesserung der Beziehungen vorgeschlagen werden könnten.

Solche Verbesserungsstrategien lassen sich auch auf die Unterrichtspraxis in verschiedenen Bildungsinstitutionen anwenden, und zwar nicht nur auf den Sprachunterricht als solchen, sondern auf den gesamten Unterricht und das ganze Wirkungsfeld von 'Bildung und Erziehung'.

Auch im Rahmen der immer dichter werdenden Vernetzung der Wirtschafts- und Handelsbeziehungen auf der ganzen Welt werden solche Forschungsergebnisse vermehrt bei der Ausbildung von Geschäftsleuten beigezogen; sie beeinflussen auch die Marketingstrategien international tätiger Firmen.

Das in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren ständig gewachsene Interesse an den Unterschieden in der Sprache und im Gesprächsverhalten von Männern und Frauen hat zum einen bereits dazu geführt, dass verschiedene Verlagshäuser in den Vereinigten Staaten und Großbritannien eine Politik verfolgen, die jegliche Verwendung von (bewusster oder unbewusster) sexistischer Ausdrucksweise in ihren Publikationen verbietet. Und zum anderen haben Pädagogen erkannt, daß geschlechtsspezifische Unterschiede mindestens teilweise nicht nur auf die

primäre Sozialisierung des Kindes in der Familie, sondern auch auf die sekundäre Sozialisierung durch die Schule zurückzuführen sind.

Eine wichtige weitere Anwendungsmöglichkeit der linguistischen Forschung stellen Massnahmen in der Sprachpolitik eines Landes und seiner Institutionen dar, wo Resultate der Sprachsoziologie und Soziolinguistik beigezogen werden. Allerdings werden in offiziell mehrsprachigen Ländern solche Resultate häufiger in die politische Diskussion einbezogen als in Ländern mit nur einer 'offiziellen' Sprache.

Psycho- und neurolinguistische Untersuchungen liefern Erkenntnisse, die für verschiedene Anwendungsgebiete wertvoll sind, wie z.B. für das Verständnis von schriftlichen und mündlichen Texten, für Computersimulationen des menschlichen Gedächtnisses und der menschlichen Intelligenz, für die Psychotherapie und den therapeutischen Umgang mit Aphasikern und Autisten. Entwicklungspsychologische Forschungen, bei denen der Prozeß des Spracherwerbs im Mittelpunkt des Interesses steht, haben für die Methodologie des Sprachunterrichts immer wieder wichtige Impulse geliefert und zu neuen Erkenntnissen über Ähnlichkeiten und Unterschiede im Spracherwerb geführt.

Im Sinne dieser und anderer Anwendungen der Linguistik (wir zählen die sogenannten 'Dindestrichlinguistiken' wie Soziolinguistik, Psycholinguistik, Neurolinguistik, Ethnolinguistik usw. ebenfalls zum erweiterten Begriff 'Linguistik') hat sich die 1993 aus der 'Commission Interuniversitaire de Linguistique Appliquée' entstandene, neu gegründete 'Vereinigung der Angewandten Linguistik der Schweiz/Association Suisse de Linguistique Appliquée' (VALS/ASLA) entschieden, an ihrer alle zwei bis drei Jahre stattfindenden Tagung 'Journées de Linguistique Appliquée' diese erweiterte Auffassung des Begriffs 'angewandte Linguistik' zu thematisieren. Der 'neue Anfang' der angewandten Linguistik in der Schweiz sollte anlässlich der ersten Tagung, die auf Wunsch des Vorstandes der VALS/ASLA an der Universität Bern durchgeführt werden sollte, einen würdigen Rahmen erhalten.

Deshalb lud das Organisationskomitee vier Gäste aus dem Ausland für drei Plenarvorträge zu Themen ein, die in der Schweizer angewandten Linguistik weniger Beachtung gefunden hatten: Normand LABRIE vom Ontario Institute of Studies in Education sprach über 'Complémentarité et concurrence des politiques linguistiques au Canada'; Hans-Ulrich BIERE vom Institut für deutsche Sprache in Mannheim hielt einen Vortrag über 'Verständlichkeitsforschung – Ein Thema für die Angewandte Linguistik'; Joan SWANN und David GRADDOL von der Open University in Großbritannien sprachen zum Thema 'Language and Gender as Applied Linguistics'. Die Organisatoren wollten mit der Wahl der Beiträge und der Sprachen die Mehrsprachigkeit der Schweiz betonen; leider

gelang es nicht, eine italienischsprachige Person für ein viertes Thema zu gewinnen.

Die in dieser Nummer des Bulletins erscheinenden Beiträge sind eine Auswahl der an den 'Journées de Linguistique Appliquée' gehaltenen Vorträge. Selbstverständlich wurde an der Tagung auch zum Thema des Fremdsprachunterrichts gesprochen; eine Reihe von Vorträgen bezogen sich auf Teilprojekten des NFP 33 "Wirksamkeit unserer Bildungssysteme". Auf die Veröffentlichung dieser beiden Kategorien von Vorträgen wurde hier verzichtet; einige der didaktischen Beiträge erscheinen in der Zeitschrift *Babylonia*.

Neben den drei Beiträgen der eingeladenen Gäste umfassen die hier veröffentlichten Artikel eine breite Auswahl von Themen, die andere Anwendungen der Linguistik darstellen als diejenigen im Fremdsprachenunterricht. So steht neben dem Artikel von Bernd Ulrich BIERE über die Verständlichkeitsforschung derjenige von Andreas LÖTSCHER über Verständlichkeitsprobleme von juristischen Texten, in dem der Autor auf einen Anwendungsbereich der Linguistik aufmerksam macht, der auch in der amerikanischen, englischen und australischen Forschung gut vertreten ist, nämlich die Welt der Gesetze und der Rechtsprechung.

Zwei der Artikel (ZÜGER und LANDER) befassen sich mit Problemen der Übersetzungswissenschaft, die auch zu den Anwendungsbereichen der angewandten Linguistik gehört, obwohl sie, wie Züger in ihrem Titel andeutet, hin und wieder 'vernachlässigt' wurde. LANDERs Artikel kann als eine nüchterne Einschätzung der fast unlösbaren Probleme der maschinellen Übersetzung verstanden werden, mit denen eine große, multinationale Schweizer Chemiefirma tagtäglich konfrontiert ist.

Zwei weitere Artikel stammen ebenfalls aus dem Bereich der Arbeitswelt. Der Artikel von HOHL behandelt die Probleme der Interaktion, die zwischen SBB-Beamten und Reisenden stattfindet, wobei er sich auf die englische Sprachkompetenz der Angestellten und die Möglichkeiten ihrer Verbesserung konzentriert. Ein immer wiederkehrendes Problem in der vielsprachigen Schweiz betrifft die Mehrsprachigkeit in der Bundesverwaltung. WEILs Artikel geht vom Ansatz der Ethnographie der Kommunikation im Sinne von John GUMPERZ aus und zeigt, wie die gängigen Kommunikationsmuster in der Verwaltung durch die Interaktion bestimmt werden.

Zwei Beiträge, derjenige von DINGWALL und derjenige von KILANI-SCHOCH und ISCHI, befassen sich mit dem Problem der Diskursgenres. DINGWALL zeigt, wie die Sprache, die in der Interaktion mit Telefonbeantwortern gebraucht wird, sich langsam zu einem selbständigen Genre entwickelt, während KILANI-SCHOCH und ISCHI sich damit befassen, wie die Wahl des Tempus in fran-

zösischsprachigen Zeitungsartikeln die Leserschaft zu bestimmten Auffassungen über einen internationalen Konflikt (den Krieg in Bosnien) führt.

Der Beitrag von Erika WERLEN befasst sich mit der Bildung der ethnischen Identität, wobei es ihr um die Konstruktion einer deutschen Identität in den Augen der Schweizer geht.

Die verbleibenden Artikel von HÄCKI-BUHOFFER, EGLI und SCHNEIDER haben im weitesten Sinne mit der Schule zu tun, nicht aber mit dem Fremdsprachenunterricht. EGLI und HÄCKI-BUHOFFER präsentieren Ergebnisse aus einem europäischen Forschungsprojekt, bei dem es um den Erwerb der Schreib- und Lesefähigkeit bei Kindern geht. In beiden Fällen werden schriftliches und mündliches Erzählen gegenübergestellt, wobei sich HÄCKI-BUHOFFER mit monolingualen Kindern befasst, während EGLI die narrative Fähigkeit bei zweisprachigen Kindern in der Deutschschweiz untersucht. SCHNEIDER befasst sich in seinem Beitrag mit dem Erwerb des Hochdeutschen durch Schweizerdeutsch sprechende Kinder. Er zeigt, dass trotz struktureller Ähnlichkeiten in den beiden Varianten bestimmte Schwierigkeiten, allen voran diejenige der Wortstellung, beim Erwerb der Hochsprache bleiben.

Die Beiträge, die in dieser Nummer des VALS/ASLA-Bulletins veröffentlicht werden, geben einen guten Einblick in die Vielfaltigkeit der angewandten Linguistik in der Schweiz. Viele der neuen Forschungsrichtungen in der Linguistik, Psycholinguistik und Soziolinguistik haben auf fruchtbare Art Eingang in die Anwendungsmöglichkeiten der Linguistik gefunden und bestätigen die Notwendigkeit, eine breitere Auffassung der Disziplin 'Angewandte Linguistik' als bisher zu entwickeln. Dagegen könnte man einwenden, auf diese Weise sei keine Grenze zwischen theoretischen Ansätzen und ihren Anwendungen mehr zu erkennen. Uns stört dieser Einwand allerdings nicht, denn ohne Anwendungsmöglichkeit läuft jede Theorie Gefahr, in den Sphären der reinen Spekulation hängen zu bleiben.

**Complémentarité et concurrence
des politiques linguistiques au Canada:
le choix du médium d'instruction au Québec et en Ontario**

Normand LABRIE

Abstract

One of the main objectives of the field of "Applied Linguistics" is to further the study of language policies. The aims of this article are to argue that broader linkages need to be made between language policies and the internal functioning of the State, and between language policies and different political systems. After specifying how federal and unitary States differ, (i.e. mainly due to the complementarity and the competition between two levels of government), I analyze language policies within a framework based on notions of linguistic conflict and compromise. The language policies analyzed are those which affect the medium of instruction in two Canadian provinces, Québec and Ontario. My analysis suggests that language policies should be seen as an ongoing political process rather than as an end result, and that - in the case of Canada - the federal system has contributed to an intensification of this dynamic process over the last 30 years.

Introduction

L'intérêt que le public, les médias et les chercheurs portent aux politiques et aux droits linguistiques semble s'être accru sensiblement au cours des dernières années, en raison probablement des bouleversements politiques et économiques qu'on a connus dans le monde (TUCKER, 1993/1994). La publication de plusieurs ouvrages témoigne de cet intérêt, dont ceux de TOLLEFSON (1992), PHILLIPSON (1993), un numéro spécial de l'*Annual Review of Applied Linguistics* (1993/1994), de même que la nouvelle collection intitulée «Politique linguistique» chez Honoré Champion, dirigée par Jean-Michel ELOY. Il demeure néanmoins que la discipline connue sous les noms d'aménagement, de politique linguistique, ou de «language planning» demeure essentiellement une discipline descriptive, malgré les tentatives amorcées par TAULI dès 1968 de développer une véritable théorie de l'aménagement linguistique.

En fait, les chercheurs dans le domaine de la linguistique appliquée, de la sociologie du langage et de la sociolinguistique (ci-après la linguistique appliquée) qui se sont intéressés à la politique linguistique se sont contentés en général d'étudier les politiques linguistiques en fonction de leur contexte historique et selon leur déroulement chronologique. On a souvent produit cette analyse en circuit fermé au sein de l'État, comme si on avait affaire dans tous les cas à des États unitaires. Or, il semble nécessaire d'approfondir les rapports intrinsèques entre les politiques linguistiques et l'appareil étatique, d'une part, et

les liens à établir entre les politiques linguistiques et les diverses formes de systèmes politiques, d'autre part.

La mise au point de politiques linguistiques suppose une situation de contact des langues, c'est-à-dire des États pluralistes sur le plan linguistique. Divers types de systèmes politiques ont été mis en place dans les États pluralistes, mais il en est un que l'on considère généralement comme approprié, il s'agit du fédéralisme. En effet, dans l'un des rares articles de la linguistique appliquée consacrés au fédéralisme, FRIEDRICH (1975:228) affirme que *«le fédéralisme est considéré habituellement en termes de démarcations ou de divisions spatiales ou territoriales, d'une aire dans laquelle vit un peuple divisé sur le plan linguistique»*¹. Mais hormis quelques exceptions, la linguistique appliquée ne s'est pas penchée sur les rapports entre la politique linguistique et le fonctionnement des systèmes fédéraux. Cet article se veut une contribution dans ce champ encore sous-exploré.

En système fédéral, les antagonismes qui trouvent leur origine dans la complémentarité et la concurrence des niveaux de gouvernement, peuvent agir de façon dynamisante sur les politiques linguistiques. Ces antagonismes trouvent leur source aussi bien dans une lutte pour l'accès aux ressources menée par des groupes de population, que dans une lutte de pouvoir entre les institutions des appareils étatiques en présence. Les antagonismes qui se manifestent dans les systèmes fédéraux nous ramènent à la notion de conflit ou de concurrence linguistique proposée par la linguistique de contact (ARACIL, 1965; HAUGEN, 1966; KREMnitz, 1981; NELDE, 1990; WARDHAUGH, 1987), que l'on rencontre aussi chez les politologues (MCRAE, 1989), et qui supposent l'intervention du facteur humain, individuellement ou collectivement, dans le processus politique. Si la notion de conflit linguistique est débattue depuis longtemps, il reste à formaliser un ensemble d'attitudes politiques et à entreprendre des études empiriques.

Dans un premier temps, il faut procéder à l'identification des protagonistes qui, à première vue, peuvent sembler disparates. Ainsi, la plupart des études sur les politiques linguistiques au Canada nous ont habitués à relire une chronologie des événements dans laquelle une série d'acteurs font leur apparition et sortent aussitôt de scène. Par exemple, dans un article récent, HAMERS et HUMMEL (1994:134) mentionnent le rôle joué tour à tour par les communautés francophones hors Québec, la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, le parlement canadien, les nationalistes québécois, le

¹. «federalism is customarily seen in terms of spatial or territorial demarcations, divisions of the area in which a linguistically divided people live».

parlement du Québec, la population francophone du Québec, les anglophones du Québec, les immigrants allophones, etc. L'apparition d'acteurs aussi disparates n'est pas fortuite par contre, ce qui devient évident dès que l'on parvient à mieux cerner leur rôle dans le conflit.

Ensuite, les moyens à la disposition des protagonistes du conflit linguistique doivent être distingués. Le conflit peut prendre différentes formes selon son degré de virulence: pressions, revendications, contestations juridiques, luttes politiques, désobéissance civile, actions terroristes, opérations de guérilla, purification ethnique.

La solution du conflit fait appel à un compromis, qui peut prendre la forme de politiques linguistiques. Ces deux dernières notions ont été documentées par exemple, par McRAE (1986) au sujet de la Belgique, où le compromis a consisté en l'élaboration d'une politique linguistique qui a conduit à l'établissement d'une frontière linguistique, de part et d'autre de laquelle on a appliqué le principe de territorialité. Tout compromis étant la résultante des rapports de force, les politiques linguistiques sont susceptibles de favoriser les langues des groupes majoritaires ou dominants, au détriment de celles des groupes minoritaires ou dominés. C'est pourquoi la politique peut aussi être à l'origine de nouveaux conflits.

Si l'on veut formaliser l'étude des conflits linguistiques, il faut donc chercher à dépasser la nature descriptive des politiques linguistiques et l'approche historique ou chronologique des faits et expliquer ces conflits, d'abord en identifiant où se situent les principaux points de friction, en identifiant les acteurs et les moyens à leur disposition.

C'est pourquoi dans cet article, je vais d'abord présenter quelques principes du fonctionnement de l'État en mettant en relief les principaux points de friction possibles, en dégageant les principaux acteurs susceptibles d'intervenir dans la politique linguistique et en définissant avec plus de précision les différents moyens d'action à la disposition des acteurs engagés dans le conflit linguistique. Deuxièmement, je vais expliquer en quoi le fédéralisme se distingue des autres formes de systèmes politiques et en quoi il conditionne l'apparition et l'évolution des politiques linguistiques. Troisièmement, je vais tenter d'appliquer ce cadre à un exemple tiré de l'expérience récente au Canada en matière de choix du médium d'instruction en me limitant à deux provinces canadiennes, le Québec (pop.: sept millions) qui est la seule province majoritairement francophone du Canada, et l'Ontario (pop.: dix millions) qui compte une minorité francophone équivalant à environ 5% de sa population, à savoir 505'000 personnes de langue maternelle française au recensement de 1991 (BOURHIS, 1994:10). En conclusion, je ferai ressortir les facteurs qui peuvent être formalisés en vue

d'études empiriques sur les politiques linguistiques qui ne se limitent plus à la simple description des mesures législatives, mais qui débordent sur l'explication des initiatives et réactions des citoyens et de l'importance relative de leurs actions dans la dynamique de l'aménagement linguistique².

Le fonctionnement de l'État et les conflits linguistiques

Dans son ouvrage le plus récent sur *L'État en fonctionnement*, BERGERON (1993) a proposé une analyse fonctionnelle de l'État, dans lequel on peut distinguer trois niveaux d'organisation politique qui vont nous permettre de situer les points de friction et d'identifier les acteurs prenant part aux conflits linguistiques: la politique, le gouvernement et le régime (voir le Tableau 1).

Politiques fédérale et provinciales	• l'ensemble des citoyens canadiens • l'ensemble des segments régionaux de citoyens (Québécois, Ontariens, etc.) • les groupes ethniques (francophones, anglophones, allophones, autochtones) • les classes sociales (classe ouvrière, classe moyenne, bourgeoisie) • l'élite politique, sociale, professionnelle, culturelle • les groupements d'action collective (parents, etc.) • les organismes consultatifs • les groupes d'intérêt (syndicats) • les partis politiques (fédéraux et provinciaux) • le personnel politique
Gouvernement fédérale et provinciales	• la fonction gouvernementale • la fonction législative • la fonction administrative • la fonction juridique

² Je remercie Monica HELLER, Benoît-Jean BERNARD, Gilles FORLOT, Lise GAUTHIER et Shelley TAYLOR pour leurs commentaires utiles au sujet d'une version préliminaire de cet article, de même que mon collègue Jürgen ERFURT et les étudiants de mes séminaires sur l'aménagement linguistique qui m'ont stimulé dans mes réflexions sur le sujet: Marju TOOMBSALU, Dongyan BLACHFORD, Wendy BOKHORST, Helen MOORE, Line MAJEAU et en particulier Ruggiero SORIA qui s'est chargé en outre de la recherche bibliographique grâce à une subvention du Département de curriculum de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario.

Régimes fédéral et provinciaux	• les Chartes • la Constitution • la souveraineté • l'identité internationale (l'adhésion aux Déclarations, Conventions, Traités)
--------------------------------	--

Tableau 1

Tableau récapitulatif des acteurs en politique linguistique appliqué au contexte canadien

Le premier niveau, la «politie», correspond à la totalité des citoyens compris dans un ensemble politique. Dans le contexte canadien qui est un État fédéral, on peut considérer que la politie est constituée de l'ensemble des citoyens canadiens, et qu'elle peut être segmentée en fonction des provinces, pour considérer un sous-ensemble de polities provinciales: québécoise, ontarienne, etc. Les conflits linguistiques au Canada n'ont pas eu lieu jusqu'à maintenant entre les polities régionales, québécoise et ontarienne par exemple, mais bien entre d'autres types de regroupements des citoyens, d'où la nécessité d'examiner quels peuvent être les autres clivages.

Ainsi, il est souvent question dans la littérature sur les conflits linguistiques des groupes ethniques (DEUTSCH, 1975). Des conflits linguistiques sont susceptibles en effet d'éclater entre des groupes ethniques, bien qu'il ne serait pas réellement possible d'expliquer les conflits existant au Canada simplement par les antagonismes entre francophones et anglophones, par exemple.

La sociologie a démontré l'importance des classes sociales dans le processus de mobilisation sociale, tout comme le matérialisme historique a insisté sur la lutte des classes. On peut donc examiner la politie en fonction des classes sociales, phénomène fonctionnalisable mais non fonctionnalisé, comme BERGERON (1993) les qualifie. Les classes sociales peuvent, à l'occasion, être partie prenante aux conflits linguistiques.

Une autre façon d'aborder la politie consiste à distinguer une élite de la masse (COOPER, 1989). Il peut arriver en effet qu'une élite politique, sociale, professionnelle ou culturelle soit partie prenante au conflit linguistique. On prend alors pour acquis que l'élite exerce un pouvoir d'initiative et que la masse acceptera les politiques linguistiques ainsi établies. WEINSTEIN (1990), par exemple, cherche à expliquer les conflits linguistiques par des antagonismes existant entre l'élite étatique et l'élite sociale et leur rôle dans le *statu quo*, la réforme ou la transformation de l'État. Il démontre ce faisant comment l'élite

québécoise a tenté par l'entremise du processus d'aménagement linguistique de réformer l'État canadien sans pour autant chercher à le transformer. HELLER (1994) a expliqué pour sa part le rôle joué par la mobilisation des sociolinguistes ontariens dans le développement institutionnel de l'enseignement en langue minoritaire française, associant ainsi les universitaires à la dyade élite-masse.

Les différents groupes de population qui viennent d'être présentés ne disposent pas d'institutions politiques en soi. La prochaine catégorie, au contraire, consiste en des groupements d'action collective *«qui s'agregent (...) pour mener une action collective, habituellement de nature sociale mais en visant aussi parfois certains pouvoirs politiques en place»* (BERGERON, 1993:77-78). De tels groupements (de femmes, de jeunes, de pacifistes antinucléaires, de consommateurs, etc.) sont souvent appelés «mouvements». Dans le monde de l'éducation, on peut penser à l'action politique des groupements de parents, par exemple, lorsque ceux-ci tentent d'obtenir la mise sur pied d'un enseignement dans une langue donnée.

Il existe enfin, dans la politique, des moyens pré-fonctionnalisés, c'est-à-dire des regroupements de citoyens disposant de structures leur permettant de jouer un rôle plus facilement identifiable en politique. Il s'agit des organismes consultatifs, des groupes d'intérêt, des partis politiques et du personnel politique.

Il s'agit là d'un découpage de la politique en fonction des acteurs susceptibles d'intervenir dans les conflits linguistiques, qui ont une faculté d'initiative et de réplique (BERGERON, 1993:67). Si l'on tente souvent d'expliquer les conflits et les politiques résultant de compromis à l'aide du clivage existant au sein d'un seul groupe d'acteur, comme les groupes ethniques, la plupart du temps l'explication se trouve dans des clivages beaucoup plus complexes.

Les politiques sont encadrées par un appareil étatique constitué de moyens politiques correspondant à des institutions bien établies que BERGERON (1993) considère comme étant fonctionnalisés et qu'il appelle la gouverne. La gouverne remplit les quatre fonctions essentielles de l'État: la fonction gouvernementale, la fonction législative, la fonction administrative et la fonction juridique. Les deux premières fonctions sont exercées dans le cadre de l'impération, tandis que les deux dernières le sont dans celui de l'exécution. Dans les États, ces fonctions qui consistent à gouverner, légiférer, administrer et juger sont assumées par divers organismes, institutions, agences, tous susceptibles d'intervenir dans le processus de conflit et de compromis linguistiques.

Enfin, toute gouverne dépend d'un ordre supérieur qui détermine ses propres conditions d'existence, ce que BERGERON (1993) appelle le régime. Il s'agit de symboles déterminants, telles les Chartes, la Constitution, la souveraineté, l'identité internationale (incluant l'adhésion aux Déclarations, Conventions,

Traités internationaux). A nouveau, ces composantes du régime sont susceptibles de jouer un rôle dans le processus de conflit et de compromis linguistiques.

La politie, la gouverne et le régime sont reliées les uns aux autres par ce que BERGERON (1993:111) appelle des seuils d'habilitation et d'activation. Les points de friction peuvent se situer à l'intérieur d'un seul et même niveau d'organisation politique, ou encore à l'un des seuils entre ceux-ci. Ainsi, les conflits linguistiques peuvent surgir de façon interne à la politie, et mettre en opposition deux groupes ethniques, par exemple. Il s'agit là de conflits redoutés, car ils peuvent dégénérer en émeutes ou en guerres civiles. Les solutions aux conflits linguistiques au niveau de la gouverne ou du régime, sont généralement plus abstraites, formelles, textuelles, ce qui ne veut pas dire pour autant que les conflits linguistiques n'existent pas, mais ils peuvent ainsi être atténués ou, du moins, soumis à un plus grand contrôle.

En plus de conflits internes à la politie, on peut trouver des conflits entre la politie et la gouverne (une population en désaccord avec les politiques du gouvernement, avec une législation, avec la mise en oeuvre de mesures par l'administration, avec un jugement de la cour); entre la politie et le régime (une population en désaccord avec les dispositions constitutionnelles); les conflits peuvent être internes à la gouverne (un nouveau gouvernement en désaccord avec une législation votée par le gouvernement précédent; le législateur en désaccord avec un projet de loi proposé par le gouvernement; la Cour en désaccord avec une législation; l'administration en désaccord avec une loi, etc.); ils peuvent avoir lieu entre deux gouvernes (ce qui est une particularité du système fédéral); ils peuvent se situer entre la gouverne et le régime (un gouvernement fédéré en désaccord avec la constitution); ils peuvent être internes au régime (dans le cas de mesures constitutionnelles qui seraient incompatibles avec le droit international); ou encore avoir lieu entre deux régimes (deux pays se disputant sur des questions linguistiques).

Voyons maintenant quels peuvent être les moyens d'action à la disposition des acteurs de la politie concernés par les politiques linguistiques. BERGERON (1993) a mis au jour six moyens d'action différents: la contribution, la participation, l'opposition, la contestation, la dissidence et la rébellion. Les trois premiers sont de nature consensuelle, tandis que les trois derniers sont de nature dissensuelle. En général, lorsqu'une politique linguistique est développée, on prend pour acquis, par esprit de commodité, que les membres de la politie accepteront la politique et qu'ils la respecteront. En d'autres mots, la valeur par défaut en ce qui concerne la réaction des membres de la politie correspond

généralement à la participation. Or, il existe, comme on vient de le voir, plusieurs autres possibilités de réagir.

Bien que BERGERON considère qu'il soit possible de couvrir l'ensemble des actions à la disposition des citoyens à l'aide de ces six moyens, on doit constater qu'il s'agit dans tous les cas essentiellement de réactions à des décisions déjà adoptées. Il est pourtant possible pour les acteurs issus de la politique de développer des stratégies, des initiatives, visant la mise au point de politiques linguistiques. C'est leur faculté d'initiative qui se trouve ici en jeu. De telles initiatives peuvent comprendre la revendication, l'incitation, la manipulation, la provocation.

L'un des aspects les plus intéressants de la politique linguistique pour les chercheurs en linguistique appliquée consiste à étudier la faculté d'initiative des membres de la politique dans l'élaboration des politiques linguistiques, qui trouve un écho dans la faculté d'initiative des institutions assumant les fonctions gouvernementales par l'intermédiaire des partis politiques notamment. De même, une fois qu'une politique est établie, il est crucial d'étudier leur faculté de réplique, qui se manifeste, principalement, dans les moyens mis en oeuvre par les membres de la politique dans l'observance de cette politique, ou au contraire dans la résistance. Il en va de même du rôle joué par les membres de l'administration chargés de la mise en oeuvre de la politique, qui possèdent une faculté de réplique qui peut se manifester de diverses façons allant également de la contribution à la rébellion.

Nous allons appliquer cette grille d'analyse à une série de politiques linguistiques au Canada portant sur le choix du médium d'instruction au Québec et en Ontario, mais auparavant examinons en quoi une fédération comme le Canada se distingue des autres systèmes politiques davantage unitaires.

Les particularités du fédéralisme

Le fédéralisme présente deux caractéristiques principales qui ont des conséquences importantes en matière de conflits linguistiques: premièrement, il se caractérise par la possibilité que des antagonismes émergent entre deux gouvernes; et, deuxièmement, il donne lieu au dédoublement des politiques et suppose donc une double allégeance des membres de la politique, d'une part envers l'État fédéral, et d'autre part envers l'État fédéré, d'où de multiples ambivalences.

Selon BERGERON (1993:126), *«L'État fédéral qui se présente en deux paliers, celui des États fédérés et celui de l'État central, est un mode d'organisation plutôt compliqué et même assez équivoque dans son fonctionnement régulier»*. Une situation polémique et parfois conflictuelle oppose les autorités de l'État

central et les tenants du centralisme fédératif, et de l'autre côté, les autorités des États fédérés et les partisans de leur autonomie, chacun prétendant défendre les intérêts du «vrai fédéralisme». Mais BERGERON démontre aussi que cette situation relativement conflictuelle est encore plus complexe:

«Nous soutenons qu'il n'y a pas deux, mais trois termes nécessaires: les États fédérés, l'État central et l'État fédéral (ou la Fédération) qui, en sa globalité, comprend celui-ci et ceux-là. Le rapport fondamental n'est donc pas dualiste ni binaire, mais ternaire et même dialectique.

Le schéma général se lit comme suit:

État fédéral (ou Fédération) = États membres (ou fédérés) + État central» (BERGERON, 1993:126).

Ce système est le lieu d'une ambiguïté consensuelle, mais aussi parfois de rivalités, en raison de la complémentarité et de la concurrence entre les autorités étatiques de divers niveaux³. L'affrontement direct est parfois évité par les gouvernements qui prennent à partie les membres de la politie, desquels ils tiennent leur légitimité grâce au processus électoral.

La seconde caractéristique consiste en un dédoublement de la politie, comprenant la totalité de la population de l'État fédéral, constituée de la somme démographique des polities de tous les États fédérés. Ce dédoublement suppose aussi une double allégeance des membres de la politie, d'une part envers l'État fédéral, et d'autre part envers l'État fédéré. Selon BERGERON (1993:162), le citoyen d'un État fédéral est simultanément objet-sujet de deux gouvernes, celle de son État fédéré, celle de l'État central, ce qui le place dans une situation ambivalente: *«Destinataire constant des normes de deux gouvernes, homologues mais inégales, le citoyen a donc à répondre simultanément aux messages et signaux des gouvernes distinctes des deux paliers de la Fédération. Ses conduites-réponses peuvent être identiques: par exemple, de contribution à chaque palier, ce qui est sans doute le cas le plus fréquent; mais elles peuvent aussi être fort divergentes, par exemple, de participation au palier de l'État central et d'opposition à celui de l'État fédéré, ou l'inverse, etc.» (BERGERON, 1993:130).*

³ La distinction qui vient d'être établie met au jour le rôle ambigu que jouent les autorités fédérées ou les autorités de l'État central lorsqu'elles prétendent parler au nom de la Fédération. Par exemple, dans un article récent, l'ex-Commissaire aux langues officielles du Canada, D'IBERVILLE FORTIER (1994), traite des politiques linguistiques de l'État central et de celles des États fédérés, élevant ses préoccupations au niveau de la Fédération, alors qu'il est censé représenter en fait les intérêts de l'État central.

En résumé, le fédéralisme est générateur de deux sortes de conflits qu'on ne retrouve pas de façon aussi marquée dans les autres types de systèmes politiques et qui sont susceptibles de se manifester dans le domaine linguistique: premièrement, des conflits entre les deux gouvernes, chacune légitimée à sa façon de faire valoir ses points de vue au nom de la Fédération et du «vrai fédéralisme» et, deuxièmement, des conflits chez les citoyens en tant que sujets en position d'exprimer une double allégeance et en tant qu'objets soumis à des politiques parfois contradictoires.

Le choix du médium d'instruction au Québec et en Ontario

Selon l'analyse que je propose, les politiques linguistiques entourant le choix du médium d'instruction au Canada, et en particulier au Québec et en Ontario, s'inscrivent dans un processus motivé dans un premier temps par la faculté d'initiative des citoyens, dans un second temps par leur faculté de réplique à l'encontre des compromis politiques, et dans un troisième temps par les antagonismes qui ont vu le jour au sein même du système étatique entre les gouvernes de l'État central et des États fédérés.

Mais d'abord, voyons une brève introduction sur les déterminismes constitutionnels hérités de l'*Acte de l'Amérique du Nord Britannique* de 1867, et sur la situation qui prévalait dans les années soixante avant que ne s'enclenche le processus de conflit et de compromis linguistique qui a donné lieu à l'élaboration d'une série de politiques linguistiques entourant le choix du médium d'instruction au Canada.

L'*Acte de l'Amérique du Nord Britannique*, négocié par les «Pères» de la Confédération, a réuni une élite politique représentant les quatre provinces qui allaient former la confédération canadienne composée de la Nouvelle-Écosse, du Nouveau-Brunswick, du Québec et de l'Ontario. Soucieux de maintenir leur culture et leur religion, les francophones obtinrent que l'existence et la création de commissions scolaires de confession catholique et protestante soient garanties, notamment au Québec et en Ontario. C'est ce que prévoit l'article 93 de l'*Acte de l'Amérique du Nord Britannique* qui est considéré comme un compromis consenti aux minorités (WOEHLING, 1994). La constitution demeure muette par ailleurs sur le choix de la langue d'instruction. Les questions de langue qui apparaissent dans la constitution de 1867 concernent uniquement l'usage de l'anglais et du français au parlement fédéral et à celui du Québec, de même que dans les tribunaux de compétence fédérale et dans ceux du Québec. La langue ne faisant pas partie des objets spécifiques du partage des compétences entre le gouvernement fédéral et les provinces, on considère qu'il

s'agit d'un objet ancillaire, c'est-à-dire que chacun des deux gouvernements peut légiférer dans ce domaine dans la mesure où ses législations s'inscrivent dans le cadre des compétences qu'il possède déjà.

Dans les années soixante, après une centaine d'années d'évolution du fédéralisme constitutionnel, on retrouvait au Québec deux systèmes scolaires, l'un protestant composé d'écoles de langue anglaise, et l'autre catholique composé essentiellement d'écoles de langue française, mais aussi de quelques écoles anglaises fréquentées principalement par des élèves d'origine irlandaise. Compte tenu du vide législatif au niveau provincial, le choix de l'un ou l'autre de ces systèmes était laissé aux parents, bien que le réseau catholique refusait d'admettre des élèves non catholiques, d'où la nécessité pour les personnes d'autres confessions de fréquenter le système protestant de langue anglaise, même dans le cas où ceux-ci étaient francophones. Si le système catholique attirait essentiellement des enfants de familles francophones, le système protestant attirait l'ensemble de la minorité anglophone du Québec, la majeure partie des immigrants pour qui l'on construisait des écoles de langue anglaise dans des quartiers ou municipalités traditionnellement francophones, de même qu'un nombre grandissant d'enfants francophones pour qui les parents espéraient améliorer les perspectives de carrière. À cette époque, les francophones se trouvaient au douzième rang de l'échelle des salaires, la première position revenant aux anglophones unilingues (MAURIS, 1986:102). Le système public d'éducation de langue anglaise allait du jardin d'enfant au doctorat. Depuis, les législations québécoises ont restreint l'accès aux écoles primaires et secondaires de langue anglaise, notamment pour les enfants des nouveaux immigrants, mais le libre choix a été maintenu pour les études de niveau collégial et universitaire, et les universités québécoises de langue anglaise, au nombre de trois, octroient toujours environ 40% des doctorats décernés au Québec. La population de langue maternelle anglaise au Québec comptait 667'000 individus en 1991, soit 9,7% de la population de la province qui atteint presque les sept millions (BOURHIS, 1994). La clientèle scolaire dans le système de langue anglaise, de son côté, est passée de 250'000 à 100'000 élèves au cours des deux dernières décennies (Commissaire aux langues officielles, 1994:132).

Dans le reste du Canada, la situation variait d'une province à une autre, je vais donc me limiter ici à traiter de la situation prévalant en Ontario, la province où l'on trouve la minorité la plus populeuse, avec 505'000 personnes de langue maternelle française, soit 5 % de la population de la province⁴. En 1912, le

⁴ . Le Nouveau-Brunswick compte également une importante minorité acadienne qui atteint 243'000 personnes représentant le tiers de la population de cette province, l'unique province officiellement bilingue au Canada.

règlement XVII a interdit l'enseignement en français après la première année primaire en Ontario. En 1927, l'éducation en langue française fut permise à nouveau grâce à la «Grande charte», ou «Circulaire 46», mais ce n'est qu'en 1968 que deux lois (121 et 122) ont donné une existence juridique aux écoles françaises de niveau primaire et secondaire. On retrouve donc à la fin des années soixante des écoles primaires et secondaires de langue française en Ontario qui dépendent de Conseils scolaires de langue anglaise. Ces Conseils ont la possibilité de mettre en place des classes en langue française lorsqu'ils jugent qu'il existe une demande suffisante à cet effet. De nombreux francophones, pour leur part, vivant en situation minoritaire, sont désireux que leurs enfants acquièrent une maîtrise excellente de l'anglais afin d'améliorer leurs chances sur le marché du travail, et préfèrent les inscrire dans des écoles de langue anglaise ou bilingues. Encore aujourd'hui, on estime que le taux de transfert linguistique de la population franco-ontarienne se situe aux alentours de 33%, si l'on considère les personnes de langue maternelle française pour qui la langue la plus utilisée au foyer était l'anglais en 1981 (MOUGEON et BENIAK, 1994:107). Quant au système scolaire, l'Ontario compte actuellement quatre conseils scolaires de langue française dans les régions de Toronto (CEFCUT) et d'Ottawa (Ottawa-Carlton, où l'on retrouve un conseil public et un conseil séparé, et Prescott-Russell), de même que des sections de langue française dans plusieurs conseils scolaires de langue anglaise. Par ailleurs, on met sur pied actuellement trois institutions collégiales (la Cité collégiale, le Collège Boréal et le Collège des Grands Lacs). Un projet d'université franco-ontarienne anime les discussions; par contre, l'espoir de voir naître une telle université semble peu probable d'ici la fin de la décennie actuelle⁵. Les écoles primaires et secondaires de langue française de l'Ontario comptaient près de 100'000 élèves en 1992-1993. On estime qu'environ 57% seulement des élèves éligibles (les «ayant-droits» au sens de l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* de 1982) s'inscrivent à l'école de langue française, les autres préférant toujours l'école anglaise ou d'immersion (l'équivalent en sorte des écoles bilingues d'autrefois).

Nous allons maintenant examiner douze faits et événements qui sont autant de politiques linguistiques, que l'on peut considérer comme les plus pertinents pour expliquer le processus en cours depuis une trentaine d'années. Je vais expliquer pour chacun d'entre eux quels sont les motifs du conflit linguistique, à quel

⁵ Il existe certes des institutions bilingues, comme l'Université d'Ottawa, l'Université Laurentienne à Sudbury, ou le Collège universitaire Glendon à Toronto, mais leur gestion ne se trouve pas à proprement parler dans les mains des francophones et leurs programmes ne visent pas forcément une clientèle franco-ontarienne.

niveau se trouve le point de friction, quels sont les acteurs les plus immédiats et quels sont leurs moyens d'action, quelle est la politique résultante et quelle est la nature du compromis. Comme nous le verrons, les compromis constituent souvent de nouveaux motifs de conflit.

- 1) **La Loi fédérale sur les langues officielles de 1969:** Jusque dans les années soixante, hormis les dispositions constitutionnelles, l'anglais servait *de facto* de langue officielle unique dans l'administration fédérale, phénomène qui est devenu apparent seulement lorsque l'État central s'est mis à communiquer directement avec les citoyens pour leur fournir des informations, leur faire parvenir des chèques d'assurance chômage, par exemple. Si l'élite francophone bilingue qui avait l'habitude de transiger avec Ottawa s'était accommodée de cette situation dans le passé, celle-ci s'était renouvelée et ses nouveaux représentants avaient changé d'attitudes, pouvant s'appuyer sur une masse unilingue qui allait exiger qu'on la serve dans sa langue. Les francophones se sont mobilisés pour faire entendre leurs revendications, notamment lors des auditions de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et sur le biculturalisme mise en place en 1963 pour faire face aux menaces de sécession de la part des Québécois et au terrorisme qui commençait à se développer. Le législateur fédéral accepta l'une des recommandations de la Commission visant à faire de l'anglais et du français les deux langues officielles du Canada, en votant la *Loi sur les langues officielles* en 1969. L'éducation étant de compétence exclusive des provinces, cette loi ne contenait aucune disposition sur le choix des langues officielles comme médium d'instruction.
- 2) **La première législation linguistique au Québec, la loi 63, également adoptée en 1969:** Le libre choix entre le système catholique et le système protestant en vigueur au Québec favorisait l'anglais au détriment du français et contribuait à minoriser les francophones dans la seule province où ils étaient majoritaires en nombre. Un débat autour de la question du libre choix, animé par la Ligue d'intégration scolaire qui proposait l'école française obligatoire pour tous, fut largement diffusé dans les médias. C'est à Saint-Léonard, une banlieue de Montréal, que le conflit allait éclater entre la population francophone (60% des résidents) et la population italophone (30%) en compétition l'une avec l'autre, compétition alimentée par leur appartenance aux mêmes classes sociales, à savoir ouvrière et moyenne inférieure. En 1967, la minorité italophone fait élire aux élections municipales une majorité de conseillers italophones à l'Hôtel de ville,

profitant du faible taux de participation des francophones. A l'instigation des conseillers italophones, le Conseil municipal adopte aussitôt un règlement faisant de l'anglais la langue de délibération du Conseil au grand mécontentement de la population francophone. En réaction, l'année suivante, la population francophone se mobilise aux élections scolaires pour faire élire une majorité de conseillers francophones dont des membres du Mouvement pour l'intégration scolaire (l'ancienne ligue), en même temps qu'elle remporte un référendum visant à imposer le français comme seul médium d'instruction dans la commission scolaire. Ce référendum a pour conséquence de transformer les écoles anglaises ou bilingues fréquentées majoritairement par des enfants d'origine italienne en écoles françaises. En 1968-1969, les familles italiennes payèrent pour envoyer leurs enfants dans des écoles protestantes à l'extérieur de Saint-Léonard ou organisèrent des classes clandestines, pendant que le gouvernement essayait un échec lors d'une première tentative de légiférer sur la question du choix du médium d'instruction. Devant la menace d'être défait au parlement, le gouvernement retira en effet un projet de loi (le projet de Loi 85) destiné à reconnaître le libre choix. A la rentrée de 1969, on ne savait toujours pas, compte tenu du vide législatif, si oui ou non les commissions scolaires avaient le droit d'imposer le français comme médium d'instruction ou si les parents avaient la liberté de choisir. Les Italiens organisèrent une manifestation dans les rues, qui fut suivie une semaine plus tard d'une contre-manifestation organisée par les francophones. Des émeutes éclatèrent au cours de cette contre-manifestation. Forcé d'intervenir, le gouvernement proclama la loi anti-émeutes et procéda sans plus tarder à l'adoption de la première législation linguistique au Québec, la *Loi pour promouvoir la langue française* au Québec (la Loi 63) de 1969, dans laquelle le compromis consista à reconnaître le libre choix de la langue d'enseignement, donnant raison ainsi aux parents italophones.

- 3) **La Loi sur la langue officielle du Québec en 1974 (la Loi 22):** La reconnaissance du libre choix consacrait l'avantage de l'anglais et constituait aux yeux de la majorité des Québécois un compromis inacceptable. Les Québécois désavouèrent donc leur gouvernement lors des élections de 1970 et votèrent pour le Parti libéral de Robert BOURASSA qui promettait lors de la campagne électorale de trouver une solution plus satisfaisante au problème linguistique. Ce n'est pourtant qu'au cours d'un deuxième mandat électoral que le législateur adopta une nouvelle loi linguistique en 1974, une fois retombée la poussière de la crise d'octobre

1970 au cours de laquelle le premier ministre du Québec avait demandé au gouvernement fédéral de mettre en place la *Loi sur les mesures de guerre* au Québec pour venir à bout des opérations terroristes du Front de libération du Québec. La *Loi sur la langue officielle* (la Loi 22) réglementa l'accès aux écoles de langue anglaise en fonction de la langue maternelle des élèves, vérifiée au moyen d'un test de connaissance.

- 4) **La Charte de la langue française, dite la loi 101, du gouvernement du Québec en 1977:** Les tests de connaissance servant à identifier la langue maternelle auprès des jeunes enfants produisit des aberrations. L'expérience démontra en effet qu'il était impossible de déterminer la langue maternelle par le biais d'un test. Les élèves les plus directement affectés étaient les enfants d'immigrants, italophones notamment, qui n'avaient pas l'anglais pour langue maternelle, mais dont les frères et soeurs aînés se trouvaient déjà à l'école anglaise. Leur orientation vers l'école de langue française risquait de causer une rupture au sein de la communauté, alors que 95% des élèves d'origine italienne se trouvaient déjà dans des écoles de langue anglaise, de même qu'au sein des familles. Certaines commissions scolaires acceptèrent comme preuve de la langue maternelle une simple déclaration des parents, ou procédèrent à l'admission des élèves qui avaient échoué les tests. Le mécontentement fut grand chez les parents d'origine immigrante frustrés du mauvais fonctionnement du système, tandis que les Québécois francophones exprimaient leurs réticences face à une loi boiteuse. Les Québécois allophones retirèrent donc leur appui au Parti libéral aux élections suivantes tenues en 1976, tandis qu'une majorité de Québécois francophones votèrent pour le Parti Québécois dirigé par René LÉVESQUE. Or, le Parti Québécois avait promis pendant la campagne électorale de trouver une solution plus juste à la question du choix du médium d'instruction. Une fois au pouvoir, il fit adopter la *Charte de la langue française* (la Loi 101) de 1977 dans laquelle l'article 73 du Chapitre VIII reconnaissait les droits acquis des familles déjà engagées sur la voie de l'école anglaise, imposant par contre à tout nouvel arrivant au Québec d'inscrire ses enfants à l'école française. Ce compromis prit la forme de ce qu'on appelle la «Clause Québec» qui prévoit que pour qu'un enfant puisse fréquenter l'école de langue anglaise, il faut que l'un de ses deux parents ou l'un de ses frères et soeurs aînés ait fréquenté l'école primaire au Québec en anglais, ce qui était censé donner satisfaction aux Anglo-Québécois, aux immigrants et aux Québécois francophones qui s'étaient déjà engagés sur cette voie. Par ailleurs, le gouvernement se réservait la possibilité d'étendre

l'application de la dérogation prévue à l'article 73 aux ressortissants des autres provinces canadiennes, moyennant la signature d'ententes de réciprocité à conclure entre le Québec et celles-ci. Le Québec était prêt, par exemple, à admettre les enfants de parents ontariens dans les écoles de langue anglaise, si réciproquement, l'Ontario s'engageait à fournir l'accès à des écoles de langue française aux enfants de parents d'origine québécoise qui migreraient vers l'Ontario. Toutefois, comme nous le verrons plus loin, de telles ententes n'ont pu être conclues entre le Québec et les provinces de langue anglaise.

- 5) **Le rapatriement de la Constitution en 1982:** L'article 73 de la *Charte de la langue française* imposait à tout nouvel arrivant au Québec de fréquenter l'école de langue française, ce qui concernait aussi bien les immigrants que les Canadiens en provenance des autres provinces (théoriquement, jusqu'à ce que celles-ci ne signent des ententes avec le Québec): on appliquait au Québec le principe de territorialité à la Suisse, en quelque sorte. Ceci sembla inacceptable pour le gouvernement fédéral soucieux qu'il était d'assurer la libre circulation des citoyens au Canada. Le gouvernement central exerça d'abord des pressions auprès des autres provinces afin qu'elles ne signent aucune entente avec le Québec, craignant que de telles ententes n'aient pour effet d'instaurer des disparités entre les provinces (McROBERTS, 1992; LABRIE, 1994). En revanche, lors du rapatriement de la Constitution en 1982 (de Londres à Ottawa), le premier ministre canadien de l'époque, Pierre-Elliott TRUDEAU, commanda la rédaction d'une *Charte des droits et libertés* enchâssée dans la constitution, autour d'un article garantissant le droit des Canadiens d'inscrire leurs enfants dans des écoles de langue minoritaire partout au Canada (LE DEVOIR, 1992). C'était la première fois depuis l'Acte de l'Amérique du Nord Britannique de 1867 que le gouvernement fédéral intervenait dans le domaine de l'éducation, ce champ de juridiction jusque là réservé aux provinces. L'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* de 1982 reconnut le droit des membres des minorités de langue officielle d'inscrire leurs enfants dans des écoles de langue minoritaire, dans la mesure où ils étaient citoyens canadiens, suivant trois critères: la langue maternelle, telle que déclarée par les parents (paragraphe qui ne s'applique pas au Québec compte tenu de son expérience malheureuse avec les tests de

connaissance)⁶; les antécédents scolaires de la famille (le fait qu'un parent, que l'enfant en question, ou qu'un enfant aîné ait fréquenté l'école primaire dans la langue minoritaire n'importe où au Canada); et une demande suffisante (paragraphe auquel ne souscrit pas l'Ontario ayant opté pour une approche plus généreuse).

- 6) **La décision de la Cour d'appel de l'Ontario en 1983:** En Ontario, les dispositions de la *Loi sur l'éducation* laissaient le soin aux Conseils scolaires anglophones de décider s'ils désiraient offrir un enseignement en français aux élèves francophones. Ces dispositions n'étant plus conformes à la nouvelle constitution, elles furent contestées par des contribuables francophones, à savoir l'Association canadienne-française de l'Ontario et l'Association des enseignantes et enseignants franco-ontariens. Le gouvernement de l'Ontario soumit la question à la Cour d'appel de l'Ontario en 1983 qui confirma que le gouvernement ontarien devait mettre à la disposition des francophones leurs propres établissements scolaires, ce qui allait se traduire par les deux mesures législatives qui suivent.
- 7) **Les modifications à la *Loi sur l'éducation* de l'Ontario en 1984:** L'éducation en langue française constituait désormais un droit de nature constitutionnelle pour les enfants répondant aux dispositions de l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* enchâssée dans la nouvelle Constitution canadienne. L'article 23 avait préséance en effet sur la *Loi sur l'éducation* de l'Ontario, qui dans sa formulation actuelle laissait le soin aux conseils scolaires de décider de la mise sur pied de classes en langue française. Le législateur apporta donc des modifications à la *Loi sur l'éducation* en 1984 en définissant les «ayant-droits» à l'éducation en langue française en Ontario en fonction de l'article 23. Ainsi, la loi permet l'admission des élèves en fonction de la langue maternelle des parents et en fonction des antécédents scolaires de la famille (la «Clause Canada»). En outre, elle permet à un comité d'admission de décider de l'admission des élèves considérés comme «non francophones», c'est-à-dire ne répondant pas aux critères de l'article 23. La question des antécédents scolaires de la famille étant calquée sur l'article 73 de la *Charte de la langue française* du Québec, dont la formulation visait à établir un compromis en faveur des immigrants et des francophones déjà engagés dans le système de langue

⁶ L'article 59(a) de la *Charte* prend en considération les problèmes rencontrés au Québec, et donne la possibilité à l'Assemblée nationale d'adopter à sa convenance une résolution visant à se soumettre au critère de la langue maternelle.

anglaise au Québec, l'un des effets paradoxaux de cette formulation pour l'Ontario est qu'un certain nombre d'élèves définis comme étant «francophones», conformément à la *Loi sur l'éducation*, qui fait référence à l'article 23 de la *Charte*, ne possèdent aucune ou très peu de connaissances du français à leur admission à l'école. Il faut rappeler que l'article 23 avait pour but en premier lieu la libre circulation des Canadiens et non pas l'égalité des minorités et que les clientèles visées sont différentes selon que l'on se situe au Québec ou dans les autres provinces, bien qu'il affecte les minorités. Au Québec, la clientèle visée correspond aux Québécois non anglophones déjà engagés à l'école anglaise dont on désire préserver les droits acquis, en plus des Canadiens en provenance des autres provinces à qui l'on veut assurer la libre circulation, tandis que dans les autres provinces, il s'agit principalement de minorités francophones engagées dans un processus de transfert ou d'assimilation linguistique (les ayant-droits), en plus des nouveaux arrivants de langue maternelle française en provenance des autres provinces, notamment du Québec.

- 8) **La création de quatre Conseils scolaires en Ontario en 1986-1988:** En Ontario, la gestion des écoles de langue française se trouvait toujours dans les mains des conseils scolaires de langue anglaise, ce qui allait à l'encontre de la Décision de la Cour d'appel de l'Ontario en 1983 qui donnait à l'article 23 une interprétation selon laquelle le droit de la minorité à recevoir un enseignement dans sa langue impliquait aussi le droit de gestion des établissements scolaires. Le gouvernement se plia à l'arrêt de la Cour d'appel cité précédemment et adopta des lois prévoyant la création de quatre conseils scolaires francophones: le Conseil scolaire des écoles de langue française de la communauté urbaine de Toronto en 1986 (CEFCUT); le Conseil scolaire de langue française d'Ottawa-Carleton en 1988 (incluant le conseil public et le conseil séparé), et plus récemment celui de Prescott-Russell en 1991. Ainsi, la minorité francophone de ces régions est désormais à même de gérer elle-même ses écoles de langue française.
- 9) **L'invalidation de la «Clause Québec» au profit de la «Clause Canada» par la Cour Suprême du Québec en 1984:** Au Québec, l'article 73 de la *Charte de la langue française* imposait l'école française aux Canadiens aménageant dans la province. Le Protestant School Board of Greater Montreal entreprit des démarches judiciaires contre le gouvernement du Québec auprès de la Cour supérieure de la province. Celle-ci statua en

1984 que l'article 23 devait être appliqué au Québec, invalidant ainsi la «Clause Québec» pour imposer la «Clause Canada», tout parent canadien ayant effectué ses études primaires en anglais ou ayant déjà inscrit ses enfants aînés dans des écoles anglaises au Canada détient le droit d'inscrire ses enfants dans des écoles de langue anglaise au Québec. Du même coup, l'article 86 de la *Charte de la langue française* préconisant la signature d'accords de réciprocité avec les provinces devenait désuet.

- 10) **L'assouplissement de la Loi 101 au Québec en 1986:** Soucieux de retrouver l'appui de la communauté anglophone et allophone du Québec, le Parti libéral dirigé à nouveau par Robert Bourassa a promis lors de la campagne électorale de 1985 d'assouplir la *Charte de la langue française* en éliminant ses «irritants». L'un de ces irritants consistait dans le fait qu'en désaccord avec les législations québécoises sur la langue, les Commissions scolaires protestantes du Québec avaient admis dans leurs écoles de langue anglaise des élèves qui n'étaient pas admissibles en vertu de la loi, ce qui touchait plus d'un millier d'élèves qui risquaient de ne pas obtenir leur diplôme de fin d'études. Une fois au pouvoir, le gouvernement fit adopter par l'Assemblée nationale la *Loi d'amnistie des élèves illégaux* (la Loi 58) de 1986 qui reconnut la validité des diplômes obtenus par les élèves admis illégalement; par la même occasion, la loi octroya au ministre responsable de l'application de la *Charte de la langue française* un pouvoir discrétionnaire pour l'admission des élèves dans des écoles de langue anglaise, ce qui devait être vu comme un assouplissement de la *Charte de la langue française* à l'égard de la communauté anglophone.
- 11) **La nouvelle Loi sur les langues officielles du gouvernement fédéral en 1986:** Conscient que la *Loi sur les langues officielles* de 1969 contenait des dispositions qu'il avait été impossible de mettre en oeuvre et désireux de lui apporter des ajustements tenant compte des nouvelles réalités canadiennes, le gouvernement fédéral décida d'adopter une nouvelle *Loi sur les langues officielles* en 1988. Certaines dispositions de cette loi sont formulées dans des termes similaires à l'Accord du Lac Meech signé en 1987 qui reconnaissait la dualité linguistique comme étant une caractéristique fondamentale du Canada. Toutefois cet accord devait tomber en désuétude au bout de trois ans faute de ratification par trois des dix provinces⁷. Si la loi de 1969 reposait sur le principe que le français était une langue

⁷ De même, l'entente subséquente, l'Accord de Charlottetown, fut défaite par référendum par l'ensemble des Canadiens, incluant les Québécois.

minoritaire au Canada (et a fortiori en Amérique du Nord) et que le fait de l'élever au rang de langue co-officielle allait permettre de réparer un certain nombre d'injustices dévoilées par la Commission royale sur le bilinguisme et le biculturalisme, la nouvelle *Loi sur les langues officielles* de 1988 adopte une approche dualiste où les langues minoritaires du Canada sont l'anglais au Québec et le français dans les autres provinces, ce qui suppose que le français jouit d'un statut de langue majoritaire au Québec, à l'égal de l'anglais dans le reste du Canada. Contrairement à la loi de 1969 qui demeurait silencieuse sur l'éducation, la loi de 1988 entend favoriser l'épanouissement des minorités de langue officielle, notamment en ce qui concerne l'enseignement des langues officielles.

12) **Les pressions récentes de la communauté anglophone du Québec:**

Compte tenu de l'application de la «Clause Canada» au Québec, les immigrants de langue maternelle anglaise qui viennent s'installer au Québec en provenance de l'étranger, du Royaume-Uni par exemple, sont tenus d'inscrire leurs enfants à l'école française⁸. Un groupe de travail sur l'enseignement en anglais mandaté par le ministre de l'Éducation du Québec en vue de satisfaire la communauté anglo-québécoise, dirigé par la chancelière de l'Université McGill, a réclamé du gouvernement du Québec qu'il consente à adopter la «Clause univers» en fonction de laquelle tout immigrant de langue maternelle anglaise serait autorisé à fréquenter l'école anglaise; le mouvement de défense des Anglo-Québécois «Alliance-Québec» de même que le parti politique «Equality»⁹ ont appuyé cette recommandation. Jusqu'à maintenant, le gouvernement du Québec s'est refusé à satisfaire la demande de la minorité anglo-québécoise qui se dit durement affectée par une baisse importante de la clientèle dans les écoles anglaises. Et on peut douter que le nouveau gouvernement souverainiste qui est entré en fonction à la suite des élections du 12 septembre 1994, soit enclin à lui donner satisfaction, du moins pour l'instant.

L'évolution des politiques linguistiques dans le domaine de l'éducation au cours des vingt-cinq dernières années fournit un exemple évident du processus attribuable à l'expression des antagonismes dans le système fédéral canadien, où la concurrence et la complémentarité ont agi de façon dynamisante. Cette

⁸ Sauf en cas de séjour temporaire ou en cas de recours au pouvoir discrétionnaire du ministre.

⁹ Ce parti politique qui disposait de quatre sièges à l'Assemblée nationale après les élections de 1989, n'a pas fait réélire de députés en 1994, le Parti Libéral du Québec ayant reconquis ses anciennes assises auprès de la communauté anglophone.

dynamique s'est manifestée principalement au moyen d'une initiative de la politie, de la réaction subséquente de la politie face aux compromis proposés par les législateurs, puis par les antagonismes entre les gouvernes fédérale et provinciales, culminant avec l'initiative du gouvernement fédéral visant à modifier des règles établies au niveau du régime, profitant pour cela du rapatriement de la constitution en 1982 effectué sans le consentement du Québec et qui est au coeur du conflit politique actuel entre le Québec et le reste du Canada.

Le rapatriement de la constitution fut considéré par le Québec comme un geste de transgression unilatéral du pacte confédératif de la part du gouvernement fédéral. L'enchâssement de la *Charte canadienne des droits et libertés*, et en particulier de l'article 23, était vu comme une façon détournée de s'immiscer dans le domaine de l'éducation, et comme une manoeuvre visant essentiellement à désavouer certaines dispositions de la *Charte de la langue française* et du même coup le pouvoir du gouvernement du Québec de légiférer sur des aspects linguistiques de l'éducation. Le gouvernement québécois, qui avait déjà adopté sa propre *Charte des droits de la personne* dès 1977, manifesta son profond désaccord. Paradoxalement, l'imposition de l'article 23 de la charte n'a, somme toute, que peu de retombées au Québec en matière du choix du médium d'instruction, même si des retombées juridiques importantes se situent à d'autres niveaux du pouvoir politique. En effet, la différence entre la «Clause Québec» et la «Clause Canada» n'est pas vraiment évidente au Québec en termes de nombres d'élèves concernés. En revanche, l'article 23 a occasionné d'importants changements de nature juridique pour les droits des minorités francophones dans les autres provinces, puisque celles-ci disposent désormais d'un levier juridique face à des gouvernements provinciaux généralement récalcitrants à l'idée de leur offrir un enseignement dans leur langue.

Cela dit, les perspectives d'un Québec soumis au principe d'égalité des provinces, où sa voix compte pour une sur dix, sans possibilité d'une quelconque asymétrie¹⁰, ne permettent probablement pas d'envisager le maintien de cette dynamique à l'avenir. En effet, sur le plan de la politique linguistique, dans l'hypothèse d'un statu quo constitutionnel, l'historique du conflit permet de croire que le prochain compromis attendu par les anglophones de la part du Québec consisterait à ce qu'il accepte la «Clause univers», c'est-à-dire qu'il

¹⁰ La dernière offre du Canada envers le Québec, l'Accord de Charlottetown de 1992, allait dans ce sens. Les citoyens l'ont défaite lors de deux référendums, l'un tenu au Québec, où les Québécois ont refusé l'optique standardisatrice de l'accord qui faisait du Québec une province comme les autres, l'autre tenu dans le reste du Canada où les citoyens reprochaient à l'accord de donner trop de latitude au Québec. Depuis l'impasse constitutionnelle persiste.

donne accès aux écoles anglaises à tout nouvel immigrant soi-disant de langue maternelle anglaise, ce qui semble inacceptable pour le gouvernement du Québec, en raison, d'une part, de la difficulté d'identifier la langue maternelle des candidats (Conseil de la langue française, 1981) et, d'autre part, de la crainte que l'ancien processus de minorisation affectant la langue française ne soit ainsi enclenché de nouveau. Quant à l'autre option, la souveraineté, qui sera offerte aux Québécois lors d'un référendum prévu pour 1995, celle-ci serait à l'origine d'une toute nouvelle dynamique, issue d'un nouveau rapport de forces, dont il est difficile pour l'instant de prévoir toutes les retombées.

Conclusion

L'analyse des conflits et des compromis linguistiques entourant le choix du médium d'instruction au Canada démontre qu'il est impossible de dissocier les politiques linguistiques du fonctionnement interne de l'État, d'une part, et du système politique dans lequel elles s'inscrivent, d'autre part. Dans le cas qui nous intéresse, le type de fédéralisme qui s'est développé au Canada depuis 1867 constitue un facteur clé pour expliquer l'évolution des politiques élaborées au cours des trente dernières années.

La conception des politiques linguistiques dans le fonctionnement interne de l'État, en termes de conflits et de compromis, nous a permis de mieux cerner les motifs des conflits, de mieux identifier la nature des points de friction dans les conflits linguistiques, de mieux catégoriser les protagonistes prenant part aux conflits qui, à première vue, pourraient sembler disparates, de mieux évaluer les moyens d'initiative et de réaction à leur disposition, et de mieux expliquer la nature des compromis visés par les politiques résultantes.

Nous avons vu notamment que le fédéralisme se démarque de l'État unitaire dans la mesure où les membres de la politie peuvent user de leur faculté d'initiative et de réplique auprès de deux gouvernes différentes (celles de l'État fédéré et celle de l'État central), et dans la mesure où les antagonismes peuvent se situer entre deux gouvernes impliquant les diverses institutions en charge de gouverner, de légiférer, d'administrer et de juger.

Cette conception des politiques linguistiques en termes de conflits et de compromis nous amène à considérer les politiques linguistiques avant tout comme la manifestation d'un processus politique évolutif, plutôt qu'une finalité en soi, d'où la nécessité de ne pas se contenter d'une analyse exclusivement juridique des politiques linguistiques, aussi rigoureuse soit-elle, et de proposer un cadre conceptuel plus englobant qui fasse appel à la recherche en linguistique appliquée.

L'un des enseignements que l'on peut tirer d'une telle analyse, c'est que tout compromis peut représenter des motifs de nouveaux conflits. En effet, le compromis de l'un peut correspondre à un motif de conflit pour l'autre. Et dans un système fédéral où il existe une concurrence et une complémentarité entre les niveaux de gouvernement, ce processus peut être plus intense encore que dans un État unitaire.

Pour ce qui est du passage de la description à l'explication dans le cadre de l'étude des politiques linguistiques du point de vue de la linguistique appliquée, celui-ci demeure néanmoins difficile. Ce qu'il nous reste à faire, une fois ces notions mieux cernées, c'est de procéder à des études empiriques qui permettront de mesurer l'importance relative de la faculté d'initiative des citoyens en matière de politique linguistique, de même que leur recours aux divers moyens de réaction (TUCKER, 1993/1994:281). C'est entre autres de cette façon que la linguistique appliquée pourrait trouver son originalité, son caractère propre et son utilité au sein de la société.

Bibliographie

- Annual Review of Applied Linguistics* (1993/1994) *Language Policy and Planning*, 14.
- ARACIL, L.V. (1965): *Conflit linguistique et normalisation linguistique dans l'Europe nouvelle*, Nancy, Centre universitaire européen.
- BERGERON, G. (1993): *L'État en fonctionnement*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, Paris, L'Harmattan.
- BOURHIS, R.Y. (1994): "Introduction and Overview of Language Events in Canada", *International Journal of the Sociology of Language* 105/106, French-English Language Issues in Canada, 5-36.
- BURNABY, B. (sous presse): "Language Policies in Canada: An Overview", In: HERRIMAN, M., BURNABY, B. (éd.) *London, Multilingual Matters*.
- COMMISSAIRE AUX LANGUES OFFICIELLES (1994): *Rapport annuel 1993*, Ottawa, ministère des Approvisionnements et Services Canada.
- CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE (1981): *Effets démolinguistiques de l'article 23 du projet fédéral de Charte des droits et libertés*, Rapport du groupe de travail interministériel, Québec, Conseil de la langue française (Notes et documents, 8).
- COOPER, R.L. (1989): *Language Planning and Social Change*, Cambridge, Cambridge University Press.
- CORBEIL, J.-C. (1994): "Dynamique de l'aménagement linguistique au Québec", In: *Actes du «Colloque sur la problématique de l'aménagement linguistique (enjeux théoriques et pratiques)»*, Chicoutimi, Office de la langue française, 17-33.
- COULMAS, F. (1993/1994): "Language Policy and Planning: Political Perspectives", *Annual Review of Applied Linguistics* 14, 34-52.
- DAOUST, D. (1990): "A Decade of Language Planning in Québec: A Sociopolitical Overview", In: WEINSTEIN, B. (éd.) *Language Policy and Political Development*, Norwood (N.J.), Ablex, 108-130.
- DEUTSCH, K.W. (1975): "The Political Significance of Linguistic Conflicts", In: SAVARD, J.-G., VIGNAULT, R. (éd.) *Multilingual Political Systems*, Québec, Presses de l'Université Laval, 7-28.
- DEVOIR, Le (1992): Les droits linguistiques ont primé sous Trudeau, *Le Devoir*, lundi 13 avril 1992, p. 4.

- DIDIER, E. (1987): "Le droit linguistique privé", In: BASTARACHE, M. (éd.) *Les droits linguistiques au Canada*, Montréal, Éditions Yvon Blais, 327-459.
- EDWARDS, J. (1993/1994): "Language Policy and Planning in Canada", *Annual Review of Applied Linguistics* 14, 126-136.
- FORTIER, D'I. (1994): "Official Language Policies in Canada: a Quiet Revolution", *International Journal of the Sociology of Language* 105/106, French-English Language Issues in Canada, 69-97.
- FOUCHER, P. (1993): "Fédéralisme et droit des minorités: tension ou complémentarité?", In: LAFONTANT, J. (éd.) *L'État et les minorités*, Saint-Boniface, Les Éditions du Blé / Les Presses de l'Université de Saint-Boniface, 201-229.
- FOUCHER, P. (1986): "Les droits linguistiques en matière scolaire", In: BASTARACHE, M. (éd.) *Les droits linguistiques au Canada*, Montréal, Les Éditions Yvon Blais, 269-325.
- FRIEDRICH, C.J. (1975): "The Politics of Language and Corporate Federalism", In: SAVARD, J.-G., VIGNAULT, R. (éd.) *«Les États multilingues: problèmes et solutions»*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 227-242 (CIRB A-9).
- GOREHAM, R. (1994): *Les principes du libre choix et de la territorialité dans l'application des droits linguistiques, Rapport présenté au Commissaire aux langues officielles*, Ottawa, Commissariat aux langues officielles.
- HAMERS, J., HUMMEL, K.M. (1994): "The Francophones of Quebec: Language Policies and Language Use", *International Journal of the Sociology of Language* 105/106, French-English Language Issues in Canada, 127-152.
- HAUGEN, E. (1966): *Language Conflict and Language Planning*, Cambridge, Harvard University Press.
- HELLER, M. (1994): "La sociolinguistique et l'éducation franco-ontarienne", *Sociologie et sociétés* XXVI, 1, 155-166.
- JOY, R.J. (1992): *Canada's Official Languages: The Progress of Bilingualism*, Toronto, University of Toronto Press.
- KAPLAN, R.B. (1992): "Applied Linguistics and Language Policy and Planning", In: GRABE, W., KAPLAN, R.B. (éd.) *Introduction to Applied Linguistics*, Reading (Mass.), Addison-Wesley, 143-165.
- KREMNITZ, G. (1981): "Du «bilinguisme» au «conflit linguistique», Cheminement de termes et de concepts", *Langages* 61, Paris, Larousse, 63-73.
- LABRIE, N. (sous presse): "Politique linguistique" (Article 104), In: GOEBL, H., NELDE, P.H., STARY, Z., WOLCK, W. (éd.) *Contact linguistics. An International Handbook of Contemporary Research*, Berlin, New York, Walter de Gruyter.
- LABRIE, N. (1994): "La protection des minorités de langues officielles au Canada au moyen des accords de réciprocité: Perspectives de l'aménagement linguistique", In: *Actes du «Colloque sur la problématique de l'aménagement linguistique (enjeux théoriques et pratiques)»*, Chicoutimi, Office de la langue française, 73-89.
- LABRIE, N. (1993): *La construction linguistique de la Communauté européenne*, Paris, Honoré Champion Éditeur / Slatkine, 450 p. (Politique linguistique, 1).
- LABRIE, N. (1992): "The Role of Pressure Groups in the Change of the Status of French in Québec since 1960", In: AMMON, U., HELLINGER, M. (éd.) *Status Change of Languages*, Berlin, New York, De Gruyter Verlag, 17-43.
- LAITIN, D.D. (1992): *Language Repertoires and State Construction in Africa*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LAPIERRE, J.-W. (1988): *Le pouvoir politique et les langues*, Paris, Presses universitaires de France (La politique éclatée) 297 p.
- LEVASSEUR, J.L.G. (1993): *Le statut juridique du français en Ontario. Tome premier: La législation et la jurisprudence provinciales*, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- MARTEL, A. (1991): *Les droits scolaires des minorités de langue officielle au Canada: de l'instruction à la gestion*, Ottawa, Commissariat aux langues officielles.
- MAURIS, J. (1986): "L'aménagement linguistique au Québec", *Langages* 21, 83, 101-110.
- McRAE, K. (1989): "Linguistic Conflict: Some Theoretical Reflections", In: NELDE, P.H. (éd.) *Urban Language Conflict*, Bonn, Dümmler, 1-20.
- McRAE, K. (1986): *Conflict and Compromise in Multilingual Societies*, Belgium, Waterloo, Wilfrid Laurier University Press.

- McRAE, K. (1983): *Conflict and Compromise in Multilingual Societies*, Switzerland, Waterloo, Wilfrid Laurier University Press.
- McROBERTS, K. (1992): "Protecting the Rights of Linguistic Minorities", In: DRACHE, D., PERRIN, R. (éd.) *Negotiating with a Sovereign Québec*, Toronto, Lorimer, 173-188.
- MORIN, J.-Y., WOEHRLING, J. (1994): *Demain, le Québec... Choix politiques et constitutionnels d'un pays en devenir*, Sillery, Septentrion.
- MOUGEON, R. (1994): "Interventions gouvernementales en faveur du français au Québec et en Ontario", *Langage et société*, mars 1994, 37-52.
- MOUGEON, R., BENIAK, E. (1994): "Bilingualism, Language Shift, and Institutional Support for French: the Case of the Franco-Ontarians", *International Journal of the Sociology of Language* 105/106, French-English Language Issues in Canada, 99-126.
- NELDE, P.H. (1990): "Le conflit linguistique", *ABLA Papers* 14, 129-141.
- NELDE, P.H., LABRIE, N., WILLIAMS, C.H. (1992): "The Principles of Territoriality and Personality in the Solution of Linguistic Conflicts", *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 13, 5, 387-406.
- PHILLIPSON, R. (1992): *Linguistic Imperialism*, Oxford, Oxford University Press.
- POOL, J. (1990): "Language Regimes and Political Regimes", In: WEINSTEIN, B. (éd.) *Language Policy and Political Development*, Norwood (N.J.), Ablex, 241-261.
- RUIZ, R. (1988): "Orientations in Language Planning", In: McKAY, S.L., WONG, S.C. (éd.) *Language Diversity. Problem or Resource? A Social and Educational Perspective on Language Minorities in the United States*, Cambridge, Newbury House Publishers.
- SAVOIE, D.J. (1991): *The Politics of Language*, Kingston, Institute of Intergovernmental Relations (Reflections Paper No. 9).
- TAULI, V. (1968): *Introduction to a Theory of Language Planning*, Acta Universitatis Upsaliensis, Studia Philologiae Scandinavicae Upsaliensia 6, Uppsala, Almqvist & Wiksells.
- TOLLEFSON, J.W. (1991): *Planning Language, Planning Inequality. Language Policy in the Community*, Londres / New York, Longman (Language in Social Life Series), 234 p.
- TUCKER, G.R. (1994): "Language Policy and Planning: Issues for the Coming Decade", *Annual Review of Applied Linguistics* 14, 277-283.
- VANDYKE, R. (1993): "Les droits des minorités: quels droits, pour quelles minorités? Du concept à une typologie des minorités", In: LAFONTANT, J. (éd.) *L'État et les minorités. Textes du colloque tenu au Collège de Saint-Boniface les 6 et 7 novembre 1992*, Saint-Boniface, Les Éditions du Blé/Presses universitaires de Saint-Boniface, 81-93.
- VILETTA, R. (1991): "Le plurilinguisme dans les domaines fédéraux de la confédération suisse", Communication présentée au Symposium "Estat i Població Plurilingue", Universitat de Barcelona, Barcelone, 16-17 décembre 1991.
- WARDHAUCH, R. (1987): *Languages in Competition*, Oxford, Blackwell.
- WATTS, R.J. (1991): "Linguistic Minorities and Language Conflict in Europe: Learning from the Swiss Experience", In: COULMAS, F. (éd.) *A Language Policy for the European Community. Prospects and Quandaries*, Berlin/New York, de Gruyter, 75-101.
- WEINSTEIN, B. (1990): "Political Goals of Language Policies", In: IMHOFF, G. (éd.) *Learning in Two Languages. From Conflict to Consensus in the Reorganization of Schools*, New Brunswick (USA) et Londres, Transaction Publishers, 163-187.
- WEINSTEIN, B. (1983): *The Civic Tongue. Political Consequences of Language Choices*, New York et Londres, Longman.
- WERLEN, I. (sous presse): "Linguistic Minorities in Switzerland", In: LABRIE, N., SCHEFFLER, W., HELLER, M., CUMMINS, J. (éd.) *Multilingualism in an Interdependent World*, Toronto, University of Toronto Press.
- WOEHRLING, J. (1994): "La procédure nécessaire pour modifier l'article 93 de la Loi constitutionnelle de 1867", *Les Cahiers de Droit* 35, 3, 551-582.
- WOEHRLING, J. (1989): "Les droits linguistiques des minorités et le projet de modification de la Constitution du Canada (l'Accord du Lac Meech)", In: PUIPIER, P., WOEHRLING, J. (éd.) *Langue et droit. Actes du Premier Congrès de l'Institut international de droit linguistique comparé*, Montréal, Wilson et Lafleur, 291-322.

BEST COPY AVAILABLE

Présentation de la situation plurilingue dans l'administration fédérale: un exemple de communication en entreprise*

Sonia WEIL

Abstract

The Swiss Federal administration, which is mainly centralized in and around Berne, aims at recruiting its employees from the four national language communities in the same proportion as prevails in the Swiss resident population. This paper investigates the particular plurilingual working situation created by the personnel's linguistic composition.

The first section presents facts and figures about the historical evolution of the linguistic question and about the organizational structures supporting institutional as well as individual plurilingualism. The second part discusses specific language use at work and the personnel's social representations on the basis of interviews with 46 employees. The third section attempts to define communication within an organization simultaneously as the product and the producer of its culture. Finally, it postulates effects of synergy between the sociolinguistic analysis of the Federal administration's specific forms of intercultural communication and its management concerns.

Introduction

En ce qui concerne sa composition et son fonctionnement plurilingue, l'administration fédérale en tant qu'entreprise se considère comme une sorte de Suisse miniature, voire d'exemple pour le pays. En effet, le Conseil fédéral s'engage à employer des personnes des quatre communautés linguistiques nationales selon la proportion recensée dans la population suisse et à leur permettre, dans la mesure des possibilités existantes, d'utiliser leur langue au travail.

Le présent article se propose de présenter les enjeux de la problématique des langues au sein de l'administration fédérale à Berne. Il est structuré en trois parties: la première est consacrée à l'évolution de la question, brièvement retracée au fil des débats politiques et des mesures instaurées de 1949 à aujourd'hui. La deuxième partie décrit la situation quantitative et qualitative des communautés linguistiques; les résultats d'une série d'interviews effectuées auprès d'un certain nombre d'agent-e-s apportent des informations sur le choix de la langue et les représentations sociales. Finalement, la troisième partie tente de cerner le lien entre la communication institutionnelle et la culture d'entreprise.

L'objectif de cet article est de dépasser la conception purement politique et de dégager l'intérêt sociolinguistique de la situation, somme toute exceptionnelle, de la communication plurilingue et interculturelle dans l'administration fédérale en tant qu'entreprise.

* Le texte qui suit reflète l'opinion de son auteure et n'engage qu'elle.

1. Le plurilinguisme institutionnel: évolution et enjeux actuels

1.1. Historique sommaire¹

L'évolution des débats entre le Parlement et le Conseil fédéral au sujet des communautés linguistiques au sein du personnel de l'administration fédérale à Berne et des discussions dans l'administration même équivaut à une prise de conscience des questions linguistiques et culturelles. Elle comprend quatre phases principales, dont chacune est ponctuée par la formulation d'instructions du Conseil fédéral.

Le début des discussions remonte à l'interpellation du Conseiller national HIRZEL, qui, en 1949, dénonça un "problème romand" dans l'administration: selon lui, l'insuffisance de fonctionnaires de langue française à la tête des services favorisait l'élément alémanique dans les processus de prise de décision. Pour y remédier, Hirzel revendiqua un recrutement accru et la promotion du personnel romand aux niveaux hiérarchiques supérieurs.

La réponse du Conseil fédéral (CF) à l'interpellation HIRZEL évoque surtout des causes extérieures au phénomène, indépendantes de ses compétences en tant qu'employeur. Celles-ci sont par exemple - ceci à titre plutôt anecdotique - le "foehn", vent réputé pour importuner les habitants de la région de Berne ainsi que "la répugnance à se transplanter" des personnes n'habitant pas dans la région de Berne. Le CF reconnut pourtant la nécessité de pallier la sous-représentation du personnel latin et, le 25 septembre 1950, édicta des instructions dans ce sens. Celles-ci demandaient aux responsables dans l'administration de faire en sorte que, d'une part, la représentation globale des quatre communautés linguistiques corresponde à celle de la population suisse et que, d'autre part, "à conditions égales", la préférence soit donnée aux candidatures romandes ou italophones lors du recrutement ou des promotions, et ce surtout pour renforcer leur présence dans les fonctions supérieures.

Une fois lancés par cette première dénonciation d'un rapport de pouvoir entre la majorité alémanique et les minorités latines, les débats se poursuivirent au cours des années suivantes entre les parlementaires, rappelant régulièrement au Conseil fédéral ses responsabilités en la matière, et ce dernier, justifiant ses actes et/ou renouvelant les directives. Il est important de constater que les instruments pour la promotion d'une administration plurilingue se concrétisèrent à chaque renouvellement; partie d'un traitement d'abord surtout quantitatif du recrutement et de la représentation équitable des communautés linguistiques,

¹ Nous nous contentons dans ce premier volet d'esquisser brièvement le développement de la discussion. Pour une documentation détaillée, voir Association romande de Berne (1973), ouvrage dont sont extraites les citations qui suivent.

l'approche s'orienta vers une appréciation plus qualitative de l'entreprise favorisant la communication et l'entente entre les groupes linguistiques. Au cours des années, la discussion se resserra donc sur la mise en place et l'exploitation de structures internes favorisant le fonctionnement plurilingue de l'administration: les services de traduction, les cours de langues, les cours de formation continue dispensés en plusieurs langues et la rédaction originale en français ou en italien.

Ainsi, les instructions renouvelées datant du 23 novembre 1965 ajoutèrent aux mesures de recrutement et de représentation la possibilité des fonctionnaires de "se former aux fonctions supérieures au même titre que leurs collègues de langue allemande" en suivant les cours de formation "tout au moins partiellement, dans leur langue maternelle." De plus, le Conseil fédéral demanda que les agent-e-s de langue latine ne soient pas absorbé-e-s par des tâches de traduction "au point de les empêcher de participer à l'élaboration des décisions" et que la rédaction originale des textes soient également confiée à des collaborateurs ou collaboratrices de langue latine. Par la suite, l'organisation et les tâches des services de traduction furent réglementées en 1969 dans des instructions de la Chancellerie fédérale.

Les *Instructions du 12 janvier 1983 concernant la représentation des communautés linguistiques dans l'administration générale de la Confédération*² firent suite au postulat "Minorités linguistiques" (23 juin 1977) du Conseiller national DELAMURAZ. Ces instructions constituent encore aujourd'hui l'instrument principal. Elles ajoutent aux précédentes la nécessité d'assurer la présence d'une personne de langue latine à la direction des offices fédéraux. En outre, afin d'assurer l'égalité des chances pour toutes les communautés linguistiques, elles exigent le renoncement à la mention de l'appartenance linguistique" dans la publication des mises au concours et demandent la diffusion des documents officiels et des documents internes dans les trois langues officielles et "selon les besoins et la langue maternelle des destinataires". Cependant, en plus de la réglementation des modalités pratiques, les instructions de 1983 reflètent le souci de facteurs subjectifs tels que "la communication et la compréhension" et "l'esprit latin". Les "Principes directeurs de la réponse du CF au postulat du conseiller national DELAMURAZ concernant les minorités linguistiques" qui accompagnent le texte des instructions introduisent même la notion d'"égalité des chances pour chaque entité linguistique", soulignant ainsi que l'"équilibre linguistique entre une majorité et des minorités linguistiques dans l'administration

² L'administration générale comprend les 7 départements fédéraux et la Chancellerie fédérale; les tribunaux fédéraux, les PTT et les CFF ne sont pas soumis à ces instructions, mais sont invités à édicter des instructions analogues.

fédérale a un caractère non seulement quantitatif mais aussi et surtout qualitatif."

1.2. La situation actuelle

Depuis 1983, le CF a renforcé sa position, allant jusqu'à se prononcer en faveur de la possibilité de chaque fonctionnaire de travailler dans sa propre langue (pour autant que ce soit une langue officielle): "c'est un droit qu'il faut maintenir et défendre, tout en précisant que cela ne doit pas se traduire par une rupture de la communication directe. Bien au contraire, ce principe doit être à la base d'un fonctionnement fondamentalement souple, direct et plurilingue." (Commissions de gestion 1992:43). La conséquence logique de cette revendication est, d'une part, le maintien d'une structure de traduction performante afin d'assurer la communication officielle et, d'autre part, l'encouragement des compétences passives nécessaires dans les langues officielles de la part de l'ensemble des employé-e-s. De toute évidence, l'objectif quantitatif du plurilinguisme collectif fait place à l'objectif qualitatif du plurilinguisme individuel et, partant, fonctionnel³.

Pour atteindre les buts fixés, il s'agit néanmoins d'inciter le personnel à consentir une participation active. C'est la raison pour laquelle le CF envisage de charger les offices fédéraux d'élaborer un "accord de promotion linguistique" (APL), sorte de programme ou liste de mesures mises en vigueur pour une période donnée, au terme de laquelle leur succès serait évalué. Ainsi, la méthode des APL permettrait une approche concrète répondant directement aux besoins spécifiques dans les offices⁴. Grâce à la participation accrue des services et des individus, la politique de promotion se trouverait donc plus différenciée.

Dans leur motion "Administration fédérale. Représentation des communautés linguistiques latines" (4 et 17 juin 1993), le Conseiller national COMBY et le Conseiller aux Etats SALVIONI dénoncent l'insuffisance des mesures actuelles. Acceptant de renouveler son instrument, le CF a transmis le point 1 de ladite motion; il s'est donc engagé à "conférer un caractère obligatoire aux principes contenus" dans les instructions de 1983, "en les précisant et en les complétant."⁵

³ (voir également WEIL 1993) Cette tendance s'inscrit dans la situation de l'emploi actuelle: la fluctuation du personnel ayant considérablement baissé au cours des dernières années, les possibilités de renouvellement externe du personnel ont diminué. (En revanche, cette situation permettrait de recruter du personnel très qualifié, notamment d'origine latine, et prêt à faire des sacrifices - trajets quotidiens ou changement de domicile - qu'il ne consentirait pas en temps de conjoncture plus favorable.)

⁴ Avec une certaine d'offices fédéraux, l'administration fédérale comprend autant de 'sous-entreprises' différentes.

⁵ Le point 2 de la même motion demandait à ce que le Service de contrôle administratif du CF soit chargé "de veiller au respect des principes énoncés dans les instructions". Ce point a cependant été transformé en postulat; il a été jugé préférable de laisser la responsabilité du "contrôle concomitant

Les nouvelles instructions, devront, dans la mesure du possible, associer une méthode qualitative souple dans l'application (telle que l'élaboration d'un accord de promotion spécifique dans chaque office fédéral) à un moyen contraignant de contrôle des résultats.⁶

1.3. Instrumentaire

1.3.1. Données statistiques

La représentation équitable visée dans l'administration fédérale est celle de la population résidente suisse. Le tableau suivant indique les pourcentages des deux populations.

	allemand	français	italien	romanche	autres langues
1)	73.4%	20.5%	4.1%	0.7%	1.3%
2)	74.2%	18.4%	5.0%	0.5%	1.9%

Tableau 1⁷

- 1) Population résidente de nationalité suisse selon la langue, Recensement fédéral de la population 1990
- 2) Personnel de l'administration générale de la Confédération (Chancellerie fédérale et départements; total 43'116 personnes) selon la langue maternelle, Recensement du personnel, janvier 1995

Les statistiques du personnel pris dans son ensemble montrent essentiellement les faits suivants⁸: Si le nombre des italophones et des personnes de langue non-nationale se situe au-dessus des buts fixés, en revanche les communautés romanche et francophone n'atteignent pas la représentation exigée. En ce qui concerne particulièrement le dernier groupe, l'analyse de la situation hiérarchique dans le tableau suivant permet cependant de différencier les résultats.

des mesures mises en place⁹ à l'Office fédéral du personnel et d'éventuellement confier au Service de contrôle administratif un mandat ad hoc en temps opportun, soit lorsque les mesures résultant des nouvelles instructions seront mises en place.

⁶ Les Instructions du 18 décembre 1991 concernant l'amélioration de la représentation et de la situation professionnelle du personnel féminin de l'administration générale de la Confédération pourront servir d'exemple à la révision quant à leur méthode de gestion diversifiée. Plus récentes que celles concernant les communautés linguistiques, elles exigent que chaque office fédéral élabore un programme de promotion des femmes et prévoient une évaluation tous les quatre ans.

⁷ Le système de données sur le personnel recense la "langue maternelle". Il est évident que cette notion implique certains problèmes de définition - d'autant plus que la langue maternelle des employés ne correspond pas forcément à leur langue de travail effective, et donc à la langue pertinente pour un recensement concernant la communication sur le lieu de travail (voir également plus bas, 2.2.1.).

⁸ Nous ne procéderons pas ici à l'analyse détaillée de l'évolution de la situation quantitative. Il suffit de signaler que depuis 1982, la part des alémaniques a baissé de 1.9%. Cette baisse est essentiellement une conséquence de l'augmentation des francophones. Le nombre des italophones n'a pas connu de variations sensibles, celui des romanches a baissé d'un tiers.

	allemand	français	italien	romanche	Autres langues
30-hors classe ¹⁾	73.7	20.9	4.6	0.6	0.2
24-29	75.2	19.2	2.8	0.4	2.4
18-23	74.8	18.0	3.9	0.2	3.1
12-17	77.0	16.2	4.9	0.5	1.3
< 11 ²⁾	75.1	17.0	6.6	0.7	0.6

Tableau 2

Personnel de l'administration générale de la Confédération selon les groupes de classes de traitement et la langue maternelle, janvier 1995

1) niveau supérieur, 2) niveau inférieur

La représentation des francophones augmente avec le niveau de traitement: il en résulte que leur présence est assurée équitablement dans les fonctions de haute spécialisation et de ligne⁹. (Par contre, l'évolution des italophones va dans le sens inverse.)

1.3.2. Structures et mesures de promotion

Un certain nombre de structures organisationnelles et de mesures appliquées rendent possible la promotion des communautés linguistiques et améliorent leurs conditions de travail.

- Le Service des communautés linguistiques est chargé de veiller à la mise en vigueur des instructions du Conseil fédéral, de développer les instruments nécessaires pour le fonctionnement plurilingue de l'administration ainsi que d'en contrôler les effets. Il a été instauré à l'Office fédéral du personnel (OFFER) au début des années 80 et comprend un demi-poste de travail. Il collabore avec d'autres instances telles que la Chancellerie fédérale et d'autres offices, notamment par le biais du groupe de travail interdépartemental qui l'accompagne.
- Les mises au concours sont publiées dans les trois langues officielles dans *L'Emploi* et paraissent dans la presse alémanique, romande, tessinoise et grisonne.
- La réorganisation des services de traduction de l'administration générale a entraîné une plus grande proximité entre les traducteurs ou traductrices et leur 'clientèle'.¹⁰

⁹ L'indication de la classe de traitement ne permet toutefois pas de connaître la fonction exacte ou le niveau hiérarchique. En classe de traitement 26, par exemple, quelqu'un peut être chef de section (et donc titulaire d'une fonction de ligne) ou adjoint scientifique (par exemple collaborateur juridique, fonction dite d'état-major). En outre, l'Office fédéral du personnel (1986) a découvert des écarts dans le degré de formation du personnel. Dans les classes supérieures, les Latins-e-s seraient plus fréquemment universitaires (env. 39%) que les Alémaniques (23%), ces derniers bénéficiant davantage des possibilités internes de carrière. Une des explications avancées est qu'il y aurait peut-être "une répartition des fonctions telle que les Latins assument souvent des tâches requérant une formation spécifique (activités d'état-major)." (13)

¹⁰ Malheureusement, comme le souligne le Conseil fédéral lui-même dans son message sur la révision de l'art. 116 de la Constitution, "l'administration ne possède pour la traduction vers l'allemand que des structures embryonnaires." (310). Pourtant, le bon fonctionnement plurilingue nécessiterait non seulement le renforcement des services de traduction vers les langues minoritaires (français et italien - la traduction vers le romanche étant assurée par des services externes), mais également et surtout l'instauration de services de traduction vers l'allemand situés dans les offices, afin de permettre au personnel latin de travailler dans sa langue. (Le Service central de langue allemande à la Chancellerie fédérale est chargé de la traduction uniquement des textes de loi et des documents destinés à la publication.) Ainsi, il est notoire que bon nombre des traductions en allemand sont exécutées "à la va-vite" grâce à des collaborateurs et collaboratrices "bénévoles" - ce qui n'est bon ni pour le moral de ces personnes ni pour la qualité des textes. Ceci dit, il est également impérieux de diminuer le volume

- La procédure de rédaction parallèle ou co-rédaction (voir SCHMITT 1994) est appliquée ponctuellement. L'on note également une augmentation des textes 'panachés' ou mixtes, c'est-à-dire dont les diverses parties ont été rédigées en des langues différentes.
- L'offre considérable de cours de langues (2520 participant-e-s en 1994) soutient le plurilinguisme individuel et la compréhension mutuelle.
- Le programme de cours de formation à la gestion existe en français depuis quelques années. Il permet au personnel de langue française de se retrouver en Suisse romande, avec des formatrices et des formateurs romands.
- Un concept de formation et de professionnalisation des responsables du personnel sera réalisé à partir de 1995. (Un module sur les communautés linguistiques y sera introduit dès que les nouvelles instructions seront mises en vigueur.)
- Les temps de travail flexibles permettent une certaine souplesse du personnel 'pendulaire'. (Le travail à domicile ou 'télé-travail' n'est malheureusement pas pratiqué.)
- La décentralisation de certains offices fédéraux à Bienne, Neuchâtel, Granges et Givisiez profite aux régions francophones et accroît localement le personnel de langue française¹¹.

2. Le plurilinguisme vécu: résultats d'une enquête par interviews

2.1. Méthode

Avec la collaboration des membres du groupe de travail interdépartemental qui l'accompagne, le Service des communautés linguistiques de l'Office fédéral du personnel a procédé en 1994 à une série d'interviews semi-directives auprès de 28 collaborateurs et de 18 collaboratrices. Les personnes interrogées étaient titulaires de fonctions moyennes et supérieures dans six départements et à la Chancellerie fédérale à Berne. Elles avaient en majorité entre 31 et 50 ans et travaillaient à la Confédération depuis moins de 1 à 9 ans. (Pour la langue des sujets, voir note 15 en bas de page).

Les réponses et commentaires fournis lors des entretiens individuels ont été recueillis par écrit pendant les entretiens ou immédiatement après. Un questionnaire sur les données personnelles des 46 sujets et sur les langues qu'ils utilisent a permis de compléter les interviews. Les déclarations des 46 sujets n'ont pas été vérifiées dans la pratique de la communication quotidienne au travail. Toutefois, les personnes qui ont mené les interviews, en majorité de langue latine, sont elles-mêmes membres de l'administration. L'évaluation et l'appréciation des données ont donc été effectuées par des personnes initiées.

Le but immédiat des interviews était d'obtenir des informations sur l'impact des efforts actuels ainsi qu'un aperçu de la situation et des opinions des com-

de traductions de manière générale, en diffusant les documents internes dans leur(s) langue(s) originale(s).

¹¹ Il sera intéressant d'observer l'évolution de la composition du personnel dans les offices nouvellement installés, car il y a évidemment des risques que la proportion soit inversée, avec une majorité importante de personnel romand.

munautés linguistiques en vue de la révision des instructions de 1983. Si les résultats ne sont pas représentatifs pour l'administration dans son ensemble, ils offrent tout de même une source de renseignements profitables à l'actualisation de la politique linguistique. Il serait cependant inutile de présenter ici l'intégralité des résultats, car certains sont trop spécifiques à la situation interne de l'administration pour être discutés dans le cadre de la discussion présente. Les passages suivants porteront sur l'aspect du choix de langue au travail et sur les représentations sociales des sujets.

2.2. Le choix de langue

2.2.1. La chaîne lectale

Il s'agissait d'abord de déterminer la "chaîne lectale"¹² des personnes interrogées, soit la série des langues qu'elles utilisent dans les différentes situations de communication dans lesquelles elles sont impliquées régulièrement. Ceci a pu être réalisé à l'aide du questionnaire rempli par les sujets avant l'interview.

Extrait du questionnaire:

12. Dans quelle(s) langue(s) préférez-vous lire? a) 1ère priorité, b) 2ème priorité, c) 3ème priorité
13. Dans quelle langue rédigez-vous le plus fréquemment au travail?
14. Dans quelle langue parlez-vous le plus fréquemment en séance?
15. Dans quelle langue parlez-vous le plus fréquemment en situation informelle avec vos collègues de travail?¹³
16. Dans quelle langue préférez-vous communiquer en général au travail?
17. Dans quelle langue pensez-vous?
18. Quelle langue utilisez-vous le plus fréquemment à la maison?
19. Quelle(s) est(sont) la(les) langue(s) que vous considérez comme votre(vos) langue(s) maternelle(s)? Pourquoi?

Réponses:

	D	F	I	R	F/D	F/I	D/R	D/I	E	A	ci	Σ
langues de lecture	16	19	11	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	17	17	2	3	-	-	-	-	4	2	-	-
	9	6	3	1	-	-	-	-	14	4	-	9
langue de rédaction	20	18	5	2	1	-	-	-	-	-	-	-
langue aux séances	20	21	-	-	4	-	-	-	-	-	-	1
langue informelle au travail	16	16	1	-	10	2	-	-	-	-	1	-

¹² LUD/PY (1986:127) définissent la "chaîne lectale" comme "la série des emboîtements qui lient les variétés du répertoire linguistique d'un individu à la norme officielle".

¹³ Nous faisons la distinction entre les situations de communication formelles telles que les séances de groupe de travail et les conversations informelles dans les bureaux, dans les couloirs ou à la cafétéria. (voir aussi note 30)

	D	F	I	R	F/D	F/I	D/R	D/I	E	A	cd	Ø
langue de pensée	9	17	9	2	2	-	2	-	-	3	1	1
langue à la maison	15	17	7	-	1	2	-	3	-	1	-	-
langue "maternelle"	11	18	9	4	-	2	2	-	-	-	-	-

tableau 3: Nombre de sujets par langue utilisée (N=46)

F = français, D = allemand (standard et dialecte)¹⁴, I = italien, R = romanche, E = anglais, A = autres langues, cd = cela dépend, Ø = pas de réponse

Le tableau ci-dessus permet de tirer certaines conclusions sur l'usage spécifique que font les sujets des langues à disposition. Les observations qui suivent se réfèrent aux groupes de sujets selon ce qui a été indentifié comme leur langue première¹⁵.

La langue de travail en situation de communication formelle, orale et écrite:

- Tous les Alémaniques utilisent l'allemand comme langue de travail.
- Les francophones maintiennent aussi leur langue, aussi bien pour l'écrit qu'à l'oral.
- Pour la rédaction, environ la moitié des italophones et des Romanches maintiennent leur langue première. En situation orale, l'italien et le romanche ne sont jamais utilisés. Dans les deux cas, les personnes qui abandonnent leur langue adoptent soit le français, soit (et surtout) l'allemand, soit les deux.

La langue de travail en situation de communication informelle:

Si tous les Alémaniques et la grande majorité des francophones maintiennent leur langue en situation informelle au travail, la plupart des italophones et tous les Romanches adoptent l'allemand et/ou le français. Etant pour ainsi dire les plus plurilingues des quatre groupes linguistiques¹⁶, les italophones et les Romanches s'adaptent manifestement le mieux.

La langue de lecture:

- L'allemand et le français sont les langues de lecture préférées, et donc probablement les deux langues que la plupart des sujets maîtrisent au moins passivement.

¹⁴ Le questionnaire prévoyait la distinction entre l'allemand standard et le dialecte suisse alémanique. Or l'évaluation des données a révélé que les personnes interrogées n'en ont pas toutes fait usage. Les deux formes sont donc confondues et désignées par "allemand".

¹⁵ L'appartenance des sujets à une communauté linguistique a été déterminée lors des interviews. Elle correspond à la mention "langue maternelle" des questionnaires, sauf pour les "bilingues", à qui une seule langue (dominante) a été attribuée. Il y a donc 14 sujets alémaniques, 19 francophones, 9 italophones et 4 romanches.

¹⁶ voir OFFER 1986:4ss.

- Quand ce n'est pas l'allemand ou le français, la troisième langue de lecture déclarée est l'anglais - et non une langue nationale.

Langue de travail préférée:

Toutes les personnes romanches et deux tiers des italophones ne déclarent pas leur langue première comme "langue de travail préférée". Cette réponse n'est pas le fait d'un manque de capacité de ces personnes d'utiliser leur langue dans leur domaine professionnel ou d'une fausse appréciation de cette capacité. Elle est vraisemblablement plutôt le reflet d'un jugement 'pragmatique' de leur situation dans l'administration (voir plus bas sur le choix stratégique de la langue).

La langue "maternelle":

D'après les résultats divergents recueillis pour la "langue de pensée", la langue utilisée à la maison et la langue dite maternelle, cette dernière n'est effectivement pas forcément la langue première des personnes interrogées (selon une définition 'holistique' de la personne plurilingue). La notion de langue "maternelle" renvoie apparemment à une définition variable selon les biographies individuelles.

La langue "à la maison":

Il est important de constater que l'allemand est souvent la seule ou une des langues utilisées à la maison. Ceci est dû au fait que les personnes d'origine latine (surtout italophones et romanches) sont obligées de venir habiter à Berne pour y travailler. Ainsi, le fait que l'allemand soit adopté par un certain nombre de personnes d'origine latine au travail n'est alors pas imputable uniquement à la situation dans l'administration, mais également à la situation privée des personnes concernées. (A ce sujet, on notera également la présence de langues non-nationales.)¹⁷

2.2.2. Le "Modèle suisse"

Comme il a déjà été mentionné, le principe selon lequel les agent-e-s peuvent travailler dans leur langue a été approuvé par le Conseil fédéral¹⁸. Par analogie, le "modèle suisse" de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), "l'utopie bien concrète" selon laquelle toute personne parlerait et écrirait dans sa langue et serait comprise par les autres, a été proposé aux 46 sujets lors des interviews (CDIP 1987:100). Treize d'entre eux

¹⁷ Sur l'importance de l'environnement socio-culturel hors du travail dans l'administration fédérale, voir BATTELLE (1985).

¹⁸ voir également Département fédéral de l'intérieur 1989:296ss.

l'ont approuvé comme solution pour régler la communication interne au sein de l'administration fédérale. La plupart des autres l'ont trouvé juste en théorie, mais l'ont jugé utopique pour les raisons suivantes:

- Les compétences linguistiques (du moins passives) du personnel notamment en italien et en romanche étant insuffisantes, le système proposé ne profiterait qu'à la majorité alémanique et, dans une mesure plus faible, aux francophones.
- Les services de traduction tels qu'ils sont organisés aujourd'hui n'ont pas la capacité d'assumer le travail qu'entraînerait l'utilisation conséquente des langues latines, notamment en raison de l'absence de structures de traduction vers l'allemand.

Les entretiens ont soulevé deux problèmes supplémentaires concernant le choix de la langue au travail. Le premier concerne l'utilisation du dialecte suisse alémanique: celui-ci pourrait en effet être revendiqué comme "leur langue" par la majorité des agent-e-s. Or, la moitié des personnes interrogées est d'avis que le dialecte ne doit pas être utilisé aux séances et dans d'autres situations de travail en présence de personnes latines, considérant l'emploi du suisse alémanique comme un manque de respect et un frein à la communication. Par contre, 7 sujets latins ont souligné que, le dialecte étant effectivement la langue maternelle des Alémaniques, l'on ne peut les empêcher de la parler, sous peine de les mettre dans une situation artificielle en les forçant à utiliser l'allemand standard. Finalement, il ressort de quelques commentaires de personnes latines que si l'on désire que les Alémaniques parlent l'allemand standard, il faut avoir le courage de l'exiger.¹⁹

Le deuxième problème d'une application à la lettre du "modèle suisse" est celui de la restriction de la liberté de la langue de travail pour des raisons stratégiques. En effet, bon nombre de sujets latins (et plus particulièrement romands) se sentent entravés dans leur liberté par le fait que, malgré les facilités de production langagière que leur apporterait l'utilisation de leur propre langue, ils se verraient tout de même obligés d'utiliser l'allemand lorsque l'enjeu de la communication est "important". En d'autres termes, ces personnes disent devoir parler l'allemand à leurs collègues alémaniques afin que "le message passe". Il semble donc que les personnes en situation minoritaire préfèrent se donner la peine de s'exprimer en allemand (et donc se trouver en situation exolingue) que de courir le risque de ne pas être comprises dans leur langue; ceci implique évidemment l'apprentissage de l'allemand (et c'est la raison pour laquelle

¹⁹ On connaît néanmoins l'anecdote qui circule dans l'administration selon laquelle, lorsque les alémaniques demandent à leurs collègues de langue latine si cela ne les dérange pas que l'on parle le dialecte, ces derniers savent qu'il faut répondre "non".

certaines sujets romands n'apprécient pas que les Alémaniques leur parlent en français, les empêchant ainsi de pratiquer l'allemand).

2.3. Les représentations sociales²⁰

Les interviews effectuées ont également permis de recueillir les commentaires des 46 sujets sur les autres communautés linguistiques ainsi que sur leur propre situation au travail dans l'administration fédérale à Berne.

Les hétérostéréotypes ne diffèrent pas grandement de ceux qui sont déjà connus à travers le discours public en Suisse:

- Les sujets romands évoquent les adjectifs *introverti, formel, sérieux* et *froid* pour caractériser les Alémaniques. (NB: Tout n'est pas forcément négatif dans cette appréciation: le sérieux, notamment, implique que l'on trouve les Alémaniques plus efficaces.)
- La *flexibilité, l'ouverture, la tolérance* et une meilleure exploitation de leur *liberté* sont les attributs que les Alémaniques et quelques italophones utilisent le plus fréquemment pour qualifier leur collègues romand-e-s. (NB: Tout n'est pas nécessairement positif: la notion d'ouverture, notamment, inclut le fait que le personnel romand est jugé rouspéteur et polémique.)
- Les italophones n'émettent pas de jugement clair sur les Alémaniques, se contentant de souligner qu'il y a une différence entre les deux communautés.
- Les sujets alémaniques remarquent qu'ils connaissent mal les Tessinois-e-s.
- Les personnes romandes et tessinoises se trouvent des traits communs.
- 3 sur 4 Romanches ont uniquement répondu ne pas avoir de problèmes avec les autres groupes linguistiques.

Les groupes linguistiques ont apprécié leur propre situation au travail de la manière suivante:

- Les sujets alémaniques se contentent de remarquer qu'ils se sentent plus ou moins bien dans leur situation.
- Les remarques des sujets romands reflètent l'attitude la plus négative: des commentaires tels que "parfois, j'ai l'impression que nous sommes un mal nécessaire" ou une "quantité négligeable" montrent qu'ils souffrent de ne pas être pleinement responsabilisés - d'autant plus que, représentant la plus grande des minorités, ils semblent ne pas aimer être assimilés à l'ensemble

²⁰ Le terme "représentations sociales" est utilisé ici comme générique pour désigner les opinions, les attitudes et les stéréotypes. Le but principal n'est pas de procéder à une catégorisation distincte des remarques émises par les sujets lors des interviews, mais plutôt de rendre compte de ces "réalités partagées" (PALMONARI/DOISE 1986:15) et de les considérer comme des "données qui doivent servir de point de départ à la recherche scientifique. En ne les rapportant plus à un individu isolé et en cherchant à saisir leurs mécanismes à l'intérieur du cadre culturel, la possibilité existe de comprendre leurs lois." (MOSCOVICI 1986:61)

'minorités latines'. Une des personnes interrogées a résumé ce fait de la manière suivante: "Je dirais que toute majorité a tendance à méconnaître les problèmes des minorités. La situation serait bien pire si les Romands constituaient la majorité."

- Les personnes italophones sont les plus positives: elles voient leur situation de travail comme un avantage, un atout et un enrichissement. Ceci semble être principalement lié à leurs bonnes compétences linguistiques. Par contre, certains sujets émettent des doutes sous formes d'hétérostéréotypes projectifs. Conscients de leur "tempérament", ils ont l'impression d'être trop bruyants et de gêner leurs collègues alémaniques, surtout.
- Les rares commentaires des sujets romanches reflètent une certaine fierté de leurs origines et, de par leur capacité d'adaptation linguistique, une sorte de séparation consciente entre leur identité culturelle et leur situation au travail.

2.4. *Commentaire*

Comme le montre déjà le débat politique amorcé par la dénonciation d'un "problème romand" en 1949, c'est essentiellement sur les rapports entre la communauté alémanique et la communauté francophone que se concentre la problématique, prolongeant pour ainsi dire la thématique du 'Röstigraben'. Quant aux deux autres groupes linguistiques, ceux-ci se voient plus ou moins contraints de se rallier à l'une des deux majorités, en tout cas pour ce qui est de l'utilisation de la langue au travail - ce qui, fréquemment, crée des situations de communication exolingue.

Si la problématique entre les Alémaniques et les francophones est manifestement une conséquence du déséquilibre quantitatif entre les deux groupes, son ampleur est tout de même surprenante. Contrairement aux circonstances dans le pays, où la majorité des individus vivent dans des groupes relativement homogènes et où les contacts avec les autres communautés sont rares, l'on pourrait s'attendre à une orientation différente en entreprise, où la situation professionnelle exige la *coopération* des individus, quelle que soit leur langue. Et pourtant, du moins pour ce qui ressort des interviews, les représentations des Alémaniques et des Romands ne paraissent pas plus différenciées que celles véhiculées à grande échelle à travers le discours public dans notre pays.²¹

²¹ Au moins deux explications à ce phénomène peuvent être avancées: Il est possible que la méthode des interviews engendre des réponses stéréotypées, sans lien avec la situation concrète (alors que, sur ces points, les entretiens concernaient explicitement la situation professionnelle). D'autre part, il se pourrait cependant que le contact entre les groupes au travail 'fossilise' les stéréotypes, au sens de GUMPERZ/COOK-GUMPERZ (1982a:2-3): "Furthermore, the difficulties occurring in such situations do not disappear with the increasing intensity of intergroup contact. On the contrary, [...] what starts as isolated situation-bound communication differences at the individual level

L'utilisation des langues officielles au travail et l'entente entre les communautés linguistiques sont les objectifs de la promotion du plurilinguisme dans l'administration fédérale. Pour l'employeur, il s'agit d'exploiter les effets de synergie qui en résultent afin d'accroître l'efficacité dans les processus de travail. Pour les personnes employées, ces deux facteurs décisifs devraient améliorer les conditions de travail et accroître la motivation. Cependant, le développement des faits et les résultats des interviews montrent que la volonté politique à elle seule ne suffit pas. Il s'agit donc d'instrumentaliser les objectifs, c'est-à-dire de poursuivre la mise en place des moyens nécessaires à l'exploitation et l'amélioration actives du potentiel linguistique et culturel présent (tels que la création de postes partagés entre deux personnes de langue différente, l'institutionnalisation de la traduction vers l'allemand ou l'encouragement des échanges linguistiques au sein de l'administration).

3. La communication (plurilingue et interculturelle) dans l'entreprise 'Administration fédérale'

Pour saisir pleinement le poids de la question linguistique dans le contexte de l'institution que représente l'administration fédérale, il conviendrait de procéder à l'analyse empirique des situations de communication qui s'y rencontrent. Ainsi, le sondage par interviews discuté ici et d'autres analyses effectuées auparavant²² peuvent être considérés comme les éléments d'une pré-enquête pour l'analyse sociolinguistique à proprement parler. Les données à disposition actuellement constituent l'intuition au sujet de laquelle SCHEGLOFF (1992:128) remarque: "[...] the issue is to convert insistent intuition, however correct, into empirically detailed methodic analysis."

L'objectif est double: d'une part, il s'agit de vérifier concrètement comment les choix de langue se font et comment les représentations sociales se forment et sont maintenues lors de l'interaction de membres des différents groupes linguistiques. D'autre part, il s'agit en quelque sorte de déterminer le rôle de l'élément plurilingue et interculturel dans la construction de la réalité de l'administration fédérale. Les questions que cette problématique soulève sont, entre autres, les suivantes: Quels sont, dans la communication, les facteurs spécifiques à la situation interculturelle et les facteurs spécifiques à l'administration fédérale? Quel est l'influence du caractère interculturel des interactions sur l'administration en tant que système social? Quel est le lien entre la com-

may harden into ideological distinctions that then become value laden, so that every time problems of understanding arise they serve to create further differences in the symbolization of identity."

²² voir BATTELLE (1985); OFFER 1986

munication et ce qui est appelé la culture d'entreprise, et comment se manifeste-t-il?

Le passage qui suit se veut 'programmatique'. Il tente de cerner les notions évoquées ci-dessus et de déterminer, sommairement, la méthode à suivre.

3.1. La communication institutionnelle

L'utilisation spécifique de la langue ou des langues dans le contexte institutionnel a déjà fait l'objet d'un certain nombre de recherches: "Denn viele sprachliche Formen, denen Kulturspezifität zugeschrieben wird, stellen sich beim näheren Hinsehen als institutionsspezifisch heraus." (REHBEIN 1985:19). Les analyses ont permis de dégager les facteurs de formalisation de la communication institutionnelle tels que la dépersonnalisation, la ritualisation, la rationalisation ou l'harmonisation - contrastant avec la "Alltagskommunikation" hors institution (WODAK 1987:801). Ces facteurs sont considérés comme une conséquence du caractère fonctionnel de la communication spécifique (voir par exemple REHBEIN 1985,31: "In der institutionellen Kommunikation wird die Funktionalität der Sprache in ihrer kulturspezifischen Ausprägung augenfällig.")

Ces analyses ont pour objet essentiellement les situations de communication entre agent-e et client-e, c'est-à-dire celles dans lesquelles un membre de l'institution se trouve en interaction avec une personne extérieure. Les situations types se rencontrent par exemple à l'hôpital, au tribunal ou à l'école (voir particulièrement DREW/HERITAGE 1992). Il en va de même pour les recherches sur la "communication interculturelle", où les agent-e-s sont membres de la majorité et la clientèle provient de la minorité linguistique (voir REHBEIN 1985:18; GUMPERZ 1992). Un des critères fondamentaux de ce genre de situation de communication est donc, indépendamment de la langue, l'inégalité de pouvoir entre les interactants. L'analyse conversationnelle, qui en est l'instrument essentiel (DREW/HERITAGE 1992), porte très souvent sur le jeu de questions-réponses.

Or, une analyse se bornant aux situations de communication 'tournées vers l'extérieur' ne peut rendre compte du fonctionnement communicationnel interne de l'institution. Pour ce faire, il s'agirait de se consacrer également aux interactions intra-entreprise entre les agent-e-s, situations qui existent également dans les institutions évoquées plus haut (conférences des enseignant-e-s dans une école, séances de rapport dans un hôpital). Ce que WODAK (1987:808) ou REHBEIN (1985:22) appellent la communication "von Betrieben" ou "am Arbeitsplatz", entendant la communication intra-entreprise, ne représente donc

pas a priori une catégorie distincte, mais un élément inhérent à toute communication institutionnelle.

Si l'on considère l'entreprise comme un système social, la communication interne devient à la fois reflet et élément constitutif des processus de travail qui lui sont propres. La connaissance de la communication dans toutes ses manifestations devient primordiale pour saisir l'identité, voire la culture, de l'entreprise. Comme NIEDERHÄUSER (1994) le remarque dans son plaidoyer pour une linguistique de l'entreprise ("Betriebslinguistik", 32), "Sprache und Sprachgebrauch spielen im Wirtschaftsleben eine wichtige Rolle. In einigen Bereichen, wie Werbung und Public Relations, ist man sich der Bedeutung sprachlicher Mittel und sprachlichen Verhaltens seit längerem bewusst. Für andere unternehmerische Bereiche, wie Geschäftsverhandlungen, Kommunikation mit Partnern und Mitarbeitern oder Gestaltung technischer Dokumentationen und Anweisungen, trifft dies nur in den Fällen zu, wo Kommunikationskonflikte auftreten. In solchen Fällen wird auch den kühnsten Rechnern und den technikorientiertesten Organisationsplanern augenfällig, dass Unternehmenskommunikation und Unternehmenskultur zu einem wesentlichen Teil von Sprache und sprachlichem Verhalten bestimmt werden." (23) C'est à cette "Unternehmenskultur" et à son lien avec la communication en entreprise²³ qu'est consacrée la section suivante.

3.2. La culture d'entreprise:

La culture d'entreprise est une notion lancée aux Etats-Unis au début des années 80. Son essor est dû aux préoccupations d'ordre économique que suscita la découverte du succès japonais en matière de management, valorisant le rôle des ressources humaines (un facteur que l'approche tayloriste en Occident négligeait). Le récent développement des entreprises multinationales ainsi que des nouvelles institutions européennes ont renforcé son importance également dans nos contrées.²⁴ Bien que la notion de culture d'entreprise soit surtout revendiquée dans le domaine de la gestion d'entreprise, elle est interdisciplinaire dans son essence. Les approches dans la littérature à ce sujet relèvent de l'économie, de l'ethnologie et de la psychologie.

La nature de la culture d'entreprise est double et résulte de deux courants conceptuels distincts (voir DIERKES et al. 1993:56; SEIDL 1993). Le premier considère que l'entreprise a une culture, impliquant que l'on peut faire de la

²³ Le terme de *communication en entreprise* est préférable à celui de *communication institutionnelle* pour marquer qu'il s'agit essentiellement des formes de communication internes (et qu'elles incluent également les interactions informelles).

²⁴ voir BERNOUX (1985:193ss.); DIERKES et al. (1993:12)

culture, c'est-à-dire que la culture d'entreprise est une variable influençable. La seconde approche préconise que l'entreprise *soit* une culture, ce qui signifie qu'il faut la reconnaître avant de se l'approprier. La recherche actuelle vise une troisième approche qui intégrerait ces deux pôles et les dépasserait au profit d'une vision plus différenciée et dynamique de la culture d'entreprise: "Dazu ist ein Unternehmenskulturkonzept notwendig, das erlaubt, die gesamte Unternehmenskultur samt ihren Entwicklungsmöglichkeiten durch eine differenzierte Analyse und eine authentische Darstellung bewusst zu machen. Dazu sind die verschiedenen Schichten der Unternehmenskultur sowie die stattfindenden Prozesse aufzudecken." (SEIDL 1993:125)

La culture d'entreprise "peut être conçue comme une sorte de matrice (au sens mathématique du terme) constituée d'un ensemble de normes, valeurs, représentations collectives (de soi, des autres, de l'entreprise, de l'environnement), significations, croyances, pratiques et savoir-faire propres à l'entreprise, et organisés autour d'un noyau de principes génératifs définissant - notamment - sa position face à l'économique.²⁵" De plus, elle "est moins le fruit d'une stratégie volontaire, raisonnée (management culturel) que de l'interaction prolongée entre acteurs de l'entreprise." (BERGMANN et al. 1990:41/43) Dans cette perspective, la communication constitue un pivot de la culture d'entreprise. A la fois lieu d'expression et lieu de construction de la réalité et de l'identité, elle devient simultanément produit et productrice de cette culture spécifique.

Malheureusement, et comme le souligne justement NIEDERHÄUSER (1994:33), la collaboration entre les disciplines économie et linguistique est pratiquement inexistante: "Die geringe Berücksichtigung der Linguistik bei der Auseinandersetzung mit Sprach- und Kommunikationsproblemen in der Wirtschaft hat wohl mit gegenseitiger Unkenntnis oder mit Berührungängsten zu tun." En effet, si les linguistes ne reconnaissent pas à sa juste valeur l'intérêt de la recherche sur la communication en entreprise, de leur côté, les spécialistes en gestion d'entreprise négligent le rôle de la communication ou ne lui attribuent que des fonctions très pointues.²⁶

La plupart des recherches en gestion d'entreprise se basent sur des questionnaires ou des entretiens semi-directifs effectués dans une ou plusieurs entreprises et à partir desquels leur position est déterminée selon quelques paramètres

²⁵ "économique" au sens strict du terme ne correspond pas exactement à la réalité administrative - il serait préférable de parler d'*objectifs*. (BERGMANN et al. n'ont d'ailleurs mené leur enquête que dans des entreprises privées.)

²⁶ Certaines grandes entreprises suisses, par exemple, organisent des séminaires afin que leur collaborateurs et collaboratrices acquièrent la "compétence multi-culturelle" ("multi-kulturelle Kompetenz") nécessaire à la collaboration internationale (KIECHL/KIRCHHOFFER 1994). Les cours contiennent des exercices de comportement verbal et non-verbal. (Sur ce genre de cours, voir également HOFSTEDE 1991:231ss.)

clefs. HOFSTEDE (1991), par exemple, indexe la culture des sièges de l'entreprise IBM dans cinquante pays différents selon cinq dimensions²⁷. L'importance de la communication y est reconnue, mais la discussion reste à un niveau très général. Quant à BERGMANN et al. (1990), bien que leur objet soit la culture suisse, ils ne prennent en compte ni la problématique des langues ni celle de la communication d'un point de vue linguistique. La communication y est définie comme le système de gestion de l'information²⁸.

3.3. *La communication dans l'administration fédérale: méthode(s) d'analyse*

L'analyse conséquente des situations de communication spécifiques à l'administration fédérale appelle une méthode telle que celle adoptée par GUMPERZ/COOK-GUMPERZ. En effet, une partie de leur recherche empirique est consacrée à la communication intra-entreprise, et plus particulièrement inter-ethnique, notamment dans ce qu'ils appellent les "committees" (1982b). Ces "comités" correspondent aux séances de groupes de travail de l'administration fédérale, qui y constituent la plaque tournante dans les processus de travail. Ils se caractérisent par le fait que les individus qui y participent sont orientés vers un but, ce qui transforme le groupe en une "superperson" instituée (1982b:145). Le fait que l'interaction doive être fixée dans un procès verbal renforce la nécessité de consensus et permet au (ou à la) linguiste d'orienter ses observations sur les processus d'interaction et de coopération qui sous-tendent l'uniformité de surface, car: "What we need to do is find typical instances of key situations or speech events which are critical given our analysis of the social and ethnographic background." (GUMPERZ & COOK-GUMPERZ 1982a:8-9).

Afin de saisir la contribution de la communication en général, et plus particulièrement celle entre les différentes communautés linguistiques, à la construction de l'identité de l'administration fédérale, il s'agit de procéder à l'analyse et à la description des types d'activités clefs²⁹ (orales et écrites, formelles et informelles³⁰). La méthode doit être qualitative et diversifiée; elle doit

²⁷ Ces dimensions sont: collectivism vs. individualism, power distance (from small to large), femininity vs. masculinity, uncertainty avoidance (from weak to strong), long term orientation vs. short term orientation.

²⁸ Par contre, leurs conclusions générales à ce sujet apportent des critères intéressants, tels que la tendance à la favorisation de la communication orale, à l'évitement et à la personnalisation des conflits ainsi qu'à la mobilisation de la communication par souci d'efficacité. (228ss.)

²⁹ voir LEVINSON 1992

³⁰ La dichotomie entre formel et informel est essentiellement un outil de travail: Où classer par exemple une conversation téléphonique entre deux collègues de longue date échangeant leurs opinions sur un projet? De même, la distinction entre une situation a priori inégale (entretien de présentation) et une situation a priori égalitaire entre deux pairs peut devenir problématique lorsqu'il s'agit de l'appliquer par exemple à une conversation téléphonique entre un-e journaliste et un-e fonctionnaire.

opérer essentiellement avec les outils qu'offrent l'observation participante³¹ et l'analyse conversationnelle.

Conclusion

Comme l'a montré la discussion de la problématique des communautés linguistiques et des enjeux de leur interaction dans l'administration fédérale, celle-ci peut a priori être considérée comme un système social - au même titre que, par exemple, la Suisse ou une commune située sur une de nos frontières linguistiques.

Le Conseil fédéral a défini le plurilinguisme comme un des éléments du développement de l'organisation et du personnel (Conseil fédéral 1988). L'état des lieux tel qu'il a été dressé ici est la condition nécessaire à la compréhension de la situation du *personnel* ainsi qu'à la définition de la stratégie à suivre dans la promotion des communautés linguistiques. Afin de saisir les enjeux pour l'*organisation*, le stade du recensement statique de la situation générale doit faire place à une vision dynamique du facteur de la communication dans ses diverses manifestations.

Il n'est probablement pas possible (et serait-ce vraiment souhaitable?) de se positionner par rapport à la culture d'entreprise de l'administration fédérale. (En effet, il est vraisemblable que cette culture a pour spécificité principale d'être extrêmement hétérogène, vu le nombre important des services inclus et la diversité de leurs tâches.) Mais - et ceci est beaucoup plus important - il est possible de saisir le rôle et la fonction de la communication plurilingue dans la constitution de l'identité et du pouvoir à la fois des individus et de l'entreprise. Comme le précisent GUMPERZ/GUMPERZ-COOK (1982a:1): "We must focus on what communication does: how it constrains evaluation and decision making, not merely how it is structured." Il serait en effet déjà heureux, grâce à l'analyse sociolinguistique, de pouvoir documenter la communication comme espace vital dans l'entreprise et légitimer les efforts au-delà des exigences uniquement politiques de la composition équitale du personnel.

³¹ WODAK 1987 résume les difficultés techniques et éthiques qu'entraîne l'observation participante dans les institutions.

Bibliographie

- ASSOCIATION ROMANDE D E BERNE (1973): *Les minorités linguistiques dans l'administration fédérale. Documents 1950-1970*, Berne, Association romande de Berne.
- BATTELLE (1985): *Les minorités linguistiques dans l'administration fédérale et le problème du recrutement des fonctionnaires: Analyse, diagnostic et recommandations pour l'Office fédéral du personnel à Berne*, Genève, Battelle (Centre d'Economie Appliquée).
- BERGMANN, A. et al. (1990): *La culture d'entreprise suisse, élément constitutif et reflet de la culture nationale. Rapport final*, PNR 21, Lausanne, C.E.A.T.
- CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique) (1987): *La Suisse - un défi. Une approche de l'enseignement des langues nationales en Suisse*, Berne, CDIP.
- COMMISSIONS DE GESTION (1992): *Rapport du 10 avril 1992 aux Chambres fédérales concernant les inspections et les requêtes en 1991: Représentation des communautés linguistiques dans l'administration générale de la Confédération*, In: Feuille fédérale 1992 III, 493-505.
- CONSEIL FÉDÉRAL (1983): *Instructions du 12 janvier 1983 concernant la représentation des communautés linguistiques dans l'administration générale de la Confédération (suivies des Principes directeurs de la réponse du Conseil fédéral au postulat du conseiller national DELAMURAZ concernant les minorités linguistiques)*.
- CONSEIL FÉDÉRAL (1990): *Lignes directrices du 14 juin 1990 concernant le développement du personnel et le développement de l'organisation dans l'administration générale de la Confédération*.
- CONSEIL FÉDÉRAL (1991a): "Message concernant la révision de l'article constitutionnel sur les langues (art. 116 cst.)", In: Feuille Fédérale 1991 II, 301-334.
- CONSEIL FÉDÉRAL (1991b): *Instructions du 18 décembre 1991 concernant l'amélioration de la représentation et de la situation professionnelle du personnel féminin de l'administration générale de la Confédération*, In: Feuille fédérale 1991 II, 603-607.
- CONSEIL NATIONAL (1993): *Motion COMBY du 4 juin 1993: "Administration fédérale. Représentation des communautés latines"*, In: *Bulletin officiel de l'Assemblée fédérale* 1993 (V), 2521-2522.
- DÉPARTEMENT FÉDÉRAL DES FINANCES (1982): *Directives du 15 décembre 1982 concernant l'encouragement de la formation linguistique dans l'administration générale de la Confédération ainsi que l'organisation et la fréquentation de cours destinés aux agents des minorités italophone et rhéto-romanche*.
- DÉPARTEMENT FÉDÉRAL DE L'INTÉRIEUR (éd.) (1989): *Le quadrilinguisme en Suisse. Analyse, propositions et recommandations d'un groupe de travail du Département fédéral de l'intérieur*, Berne, Chancellerie fédérale.
- DIERKES, M., von ROSENSTIEL, L., STEGER, U. (éd.) (1993): *Unternehmenskultur in Theorie und Praxis. Konzepte aus Ökonomie, Psychologie und Ethnologie*, Frankfurt/N.Y., Campus.
- DREW, P., HERITAGE, J. (éd.) (1992): *Talk at Work*, Cambridge, UP.
- GUMPERZ, J.J., COOK-GUMPERZ, J. (1982a): "Introduction: language and the communication of social identity", In: GUMPERZ, J. J.: *Language and Social Identity*, Cambridge, UP 1-21.
- GUMPERZ, J.J., COOK-GUMPERZ, J. (1982b): "Interethnic communication in committee negotiations", In: GUMPERZ, J. J.: *Language and Social Identity*, Cambridge, UP, 145-162.
- GUMPERZ, J.J. (1992): "Interviewing in intercultural situations", In: DREW, P., HERITAGE, J. (éd.): *Talk at Work*, Cambridge, UP, 302-327.
- HOSTEDE, G. (1991): *Cultures and Organizations: Software of the Mind. Intercultural Cooperation and its Importance for Survival*, London, McGraw-Hill.
- DIEHL, R., KIRCHHOFER, R.G. (1994): "Zur Entwicklung der 'multikulturellen Kompetenz'", In: *INDEX. Fachmagazin Betriebswirtschaft*, Februar/März, 48-51.
- LEVINSON, S.C. (1992): "Activity types and language", In: DREW, P., HERITAGE, J. (éd.): *Talk at Work*, Cambridge, UP, 66-100.
- LUDI, G., PY, B. (1986): *Etre bilingue*, Berne, Peter Lang.

- MOSCOVICI, S. (1986): "L'ère des représentations sociales", In: DOISE, W., PALMONARI, A. (éd.): *L'étude des représentations sociales*, Neuchâtel/Paris, Delachaux et Niestlé, 34-80.
- NIEDERHAUSER, J. (1994): "Sprachwissenschaft und Wirtschaft - Zur Bedeutung von Sprache und sprachlichem Verhalten in der Wirtschaft", In: BUNGARTEN, T. (Hg.): *Deutsch-deutsche Kommunikation in der Wirtschaftskooperation*, Todstedt, Attikon, 23-37.
- OFFICE FÉDÉRAL DU PERSONNEL (1986): *Rapport sur les conditions de travail des agents de l'administration fédérale à Berne, selon leur langue maternelle*, Berne, OFFER.
- OFFICE FÉDÉRAL DU PERSONNEL (1994): *Enquête sur le personnel 1994*, Berne, OFFER.
- PALMONARI, A., DOISE, W. (1986): "Caractéristiques des représentations sociales", In: DOISE, W., PALMONARI, A. (éd.): *L'étude des représentations sociales*, Neuchâtel/Paris, Delachaux et Niestlé, 12-33.
- SEIDL, I. (1993): *Unternehmenskultur - ein Einflussfaktor auf die Ökologieorientierung von Produktinnovationen. Empirische Untersuchung am Beispiel der Pflanzenschutzdivision der Ciba-Geigy AG*, Bern, Haupt.
- SCHMITT, N. (1994): "La législation multilingue: une question politique - plutôt que linguistique", In: *Législation aujourd'hui 1994/1*, Berne, Chancellerie fédérale, 101-119.
- SCHEGLOFF, E.A. (1992): "On talk and its institutional occasions", In: DREW, P., HERITAGE, J. (éd.): *Talk at Work*, Cambridge, UP, 101-134.
- WEIL, S. (1993): "L'aménagement linguistique en Suisse", In: *Bulletin du Bureau de la traduction* 26.3; Secrétariat d'Etat du Canada, 19-20.

**Migration, Sprachkontakt und Ethnisierung:
"Deutsche sind nun einmal so".
Ethnisierung versus Kommunikationskultur und Mentalität**

Erika WERLEN

Abstract

When someone classifies another person's appearance or behaviour as "typically German" or "simply the way the Swiss are", we are inclined to see this as a gross simplification of reality or even as the expression of an ethnocentric, xenophobic or racist attitude. However, ethnographic and sociolinguistic fieldwork on language contact situations which arise as a consequence of migration within the German-speaking area, both within and across national borders, have led me to the conclusion that such classifications, which I will call *ethnicizations*, are sometimes made not out of laziness or prejudice, but simply in an attempt to come to grips with the perplexing diversity of human actions and reactions. I will sketch five arguments which show that ethnicizing classifications are indeed sometimes instrumentalized in the way just hinted at, and I will present examples of such instrumental ethnicizations which have cropped up in the course of what I call *reflective discussions*, a kind of oral elicitation technique. Given the importance of instrumental ethnicizations, it seems to me that folk theories of language contact and conflict should become a major focus of research in the areas of language contact and intercultural pragmatics. In the context of such investigations, the concept of mentality and communicative culture - the style of verbal interaction characteristic of a particular "ethnic" or socio-economic group - will have to play a major role.

1. Ausgangslage

Migration bringt Menschen miteinander in Kontakt und konfrontiert sie mit ungewohnten Kommunikationsweisen, für die ein Erklärungsbedarf besteht. Eine Erklärung lautet häufig "Deutsche sind nun einmal so". Es sieht so aus, als würden befremdliche Kommunikationsweisen, die Individuen zeigen, auf die Zugehörigkeit dieser Individuen zu einer bestimmten "ethnischen" Gruppe zurückgeführt und das an Individuen beobachtete Verhalten als Ausdruck des "Volkscharakters"¹ aufgefaßt werden. Man ist geneigt, solche "Ethnisierungen" als grobe Pauschalierungen und als Hinweis auf fremdenfeindliches Verhalten - oder gar auf rassistische Neigungen - oder als Auswirkungen nationaler Vorurteile anzusehen. Wir möchten in unseren Ausführungen darauf auf-

¹ Wir bewegen uns hier auf einem schwierigen Terrain. Das Problem "Volkscharakter" beschäftigt uns im Rahmen der Theorienentwicklung zur Mentalität, kann aber in diesen Ausführungen hier nicht ausführlich diskutiert werden (vgl. Abschnitt 3). FRIEDLÄNDER (1974) bringt "kollektive Mentalität" direkt in Zusammenhang mit "Nationalcharakter" (1974: 26). Wir würden uns dieser Ansicht nicht anschließen wollen: "Kollektive Mentalität ist der gemeinsame Nenner von Wahrnehmungen und Einstellungen, die sich aus einer spezifischen Kultur oder einem ihrer Aspekte zu einer bestimmten Zeit ableiten. Die betreffende Kultur kann eine nationale oder übernationale sein. Man stellt von vornherein fest, daß man im Fall einer kollektiven Mentalität, die sich auf eine nationale Kultur bezieht, von 'nationaler Mentalität' sprechen kann - was nichts anderes ist als der so oft verschriene 'Nationalcharakter'." (zitiert nach RIECKS 1989: 81 und 185f.)

merksam machen, daß *Ethnisierungen* häufig *instrumentell* und nicht fremdenfeindlich gebraucht werden, daß sie auch Ausdruck eines Erklärungsnotstandes sein können und nicht unbedingt eine rassistische oder nationalistische Gesinnung anzeigen.²

Wir sprechen in unseren Ausführungen hier von *Ethnisierung* und verstehen darunter ein bei intra- und internationaler Migration beobachtbares *laientheoretische Erklärungsmuster* für befremdliche Kommunikationsweisen der "Fremden" - seien diese Fremde nun Einheimische, deren Verhaltensweisen von Immigrierten interpretiert wird, oder sei es umgekehrt: Eingesessene interpretieren das Verhalten Immigrierter.

Es scheint uns von großer Tragweite zu sein, wie wissenschaftlich, (bildungs)politisch und didaktisch mit Äußerungen wie "typisch deutsch" oder "Schweizer sind nun mal so" umgegangen wird und vor allem worauf sie zurückgeführt werden. Wir sind der Ansicht, daß sich Migrations- und Sprachkontaktuntersuchungen und wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit Fragen der interkulturellen Kommunikation, der Ethnizität und der Identität unbedingt der laientheoretischen Vorstellungen und ihrer Formulierungen annehmen müssen und daß offene Fragen wie "Was macht Gruppenbildung aus?", "Was macht eine 'Sprach- und Kulturgemeinschaft' aus?", "Wie ist das Verhältnis von Sprache, Dialekt und Gruppenbindung?", "Wo liegt das Konfliktpotential für Kommunikationskonflikte?" ohne Berücksichtigung subjektiver Theorien gar nicht geklärt werden können. Wir plädieren daher dafür, laientheoretische Vorstellungen sowohl als Forschungsgegenstand aufzufassen als auch als Hinweis darauf, wo Antworten gefunden werden können.

Im ersten Schritt unserer Ausführungen stellen wir unsere These der *Ethnisierung als Erklärungsmuster* vor, und wir versuchen, ihre Gültigkeit mit Beispielen zu stützen.

Daran anschließend skizzieren wir als Beschreibungs- und Erklärungsmöglichkeiten die Konzeptionen der Kommunikationskultur und der Mentalität. Eine Zusammenfassung und eine Auflistung wissenschaftlicher und didaktischer Fragestellungen bilden den Schluß.

² Bei der Erforschung der Beziehungen zwischen Ethnizität und Sprache kann zwischen einer "alten" und einer "neuen" Auffassung von Ethnizität unterschieden werden. Wir würden uns der "neuen" Auffassung anschließen, bei der Ethnizität als subjektive Überzeugung und nicht als Eigenschaft von Gruppen aufgefaßt wird. (vgl. GUDYKUNST/TING-TOOMEY 1990: 311)

2. Ethnisierung als Erklärungsmuster

Unsere Felduntersuchungen³ zeigen, daß bei Schilderungen des Kontakterlebens geäußerte Ethnisierungen häufig "instrumentelle Ethnisierungen" sind.⁴

Von "instrumentell" sprechen wir, weil Betroffene mit Ethnisierungen häufig nicht das meinen, was sie sagen, sondern sie "ethnisieren", weil alternative sinnvolle Interpretationslinien fehlen. Das zeigt sich in solchen Fällen, in denen geäußerte Ethnisierungen immer wieder relativiert, reformuliert und in Frage gestellt werden.

Zunächst und materiell sind Ethnisierungen "Formulierungen". Sie sind "Worte", und es ist durchaus nicht klar, wie Worte sich zu Taten verhalten. Es scheint im Lichte linguistischer Konzeptionen eher naiv, Ethnisierung in Alltagsgesprächen und in Befragungstexten *direkt* als Ausdruck von Rassismus oder Nationalismus aufzufassen und nicht auch als Versuch, sich etwas zu erklären.⁵

³ Ich berichte von einem Aspekt des vom Schweizerischen Nationalfonds finanzierten Projekts "Dialekt(e) in Kontakt und Konflikt". Es untersucht den Kontakt zwischen Menschen, die verschiedene Varietäten des Deutschen sprechen, und konzentriert sich dabei auf das Erleben und Bewältigen von Kommunikationskonflikten. Dabei stehen die Laientheorie, die *Alltagsimagologie*, die Kommunikationskulturen und Mentalitäten im Vordergrund. Bei der Analyse der Laientheorie wird zwischen der Form der Beschreibungs- und Erklärungsmuster und ihrem Referieren unterschieden. 'Ethnisierung' ist eines der referierenden Erklärungsmuster. Im ethnographischen Zugriff sammelt das Projekt verschiedene Arten von Daten: reaktive und nicht-reaktive, Beobachtungs- und Befragungsdaten, objektive und subjektive Sprachdaten. Untersucht wird vor allem der Kontakt zwischen alemannischen Varietäten: Deutschschweizerinnen und Deutschschweizer in Baden-Württemberg, die mit ansässigen schwäbisch oder badisch sprechenden Personen zusammenleben, bilden einen Teil des Samples, einen anderen bilden Süddeutsche im Kanton Bern, die mit ansässigen schweizerdeutsch sprechenden Personen zusammenleben. Bei diesen Gruppen sprechen wir von "internationaler Migration". Zwei weitere Gruppen bilden das Sample der intranationalen Migranten: Badisch Sprechende, die in den schwäbischen Teil Baden-Württembergs gezogen sind und "ostschweizerisch" sprechende Personen, die im Kanton Bern mit eingessessenen, berndeutsch sprechenden Personen zusammenleben. Wir nennen die Partnerschaften "ökumenische Paare". Mit den ökumenischen Paaren werden Gespräche geführt, die wir "reflektierende Diskussionen" nennen. Im Gesamtprojekt werden diese reaktiven Daten mit nicht-reaktiven kombiniert. In den Diskussionen geht es darum, wie die im Dialektkontakt Lebenden diesen Kontakt erleben und gestalten. Aus ihnen stammen die hier aufgeführten Beispiele.

⁴ Wir sind uns der Problematik, die im Schluß von Äußerungen auf Gesinnungen liegt, durchaus bewußt. Der Sachverhalt wird noch problematischer dadurch, daß man davon ausgehen muß, in manchen Fällen stimmen Äußerungen, Einstellungen und Handeln überein, in anderen eben nicht. Eine andere mögliche Konzeption, Äußerungen, die auf diese Art und Weise "pauschalieren", zu erklären ist die des metaphorischen Gebrauchs; im zweiten Teil des Beispiels 4 wäre auch diese Beschreibung plausibel. Diese Möglichkeit wird in anderen Zusammenhängen diskutiert. Unter "Pauschalierung" verstehen wir eine Form von Beschreibungs- und Erklärungsmuster. (vgl. Anm. 3) Wichtig ist es festzuhalten, daß die Konzeption der Ethnisierung sich auch auf Auswertungen von Presse-Texten, also auch auf nicht-reaktive Daten, stützt.

⁵ Gerade die soziologisch und politisch orientierte Migrationsforschung müßte vermehrt Rechenschaft darüber ablegen, wie sie sich dazu stellt, daß Identität und Ethnizität nicht zuletzt auf sprachlich generierten und kommunikativ zementierten "Gemeinschaftsgefühlen" beruhen. Ohne eine intensive Auseinandersetzung mit den Kommunikationskulturen und Sinnstrukturen von "Personenverbänden", wie z.B. (autochthone und allochthone) Minderheiten oder Ethnien, ist eine angemessene Theoriebildung nicht möglich.

Wir vertreten hier folgende These :

Bei intra- und internationalen Sprachkontakten sind *Ethnisierungen* häufig Erklärungsmuster von Menschen in Kontakt, und sie sind häufig nicht "echt", sondern eher "instrumentell": Sie sind die Folge eines Erklärungsnotstandes und bringen nicht unbedingt eine grob pauschalisierende oder rassistische, diskriminierende, nationalistische oder ethnozentrische Haltung der Betroffenen zum Ausdruck. *Ethnisierungen* sind häufig die Folge eines Interpretationsproblems. Eher aus Ratlosigkeit, denn aus rassistischen oder nationalistischen Motiven, weil sonst keine weiteren plausiblen Erklärungsmöglichkeiten greifbar sind, greifen Betroffene zu nationalen und/oder ethnisierenden Stereotypen: Das sind eben Deutsche! So sind eben Schweizer! Das ist typisch norddeutsch! Das ist typisch schwäbisch! ⁶

Folgende Argumente können diese These stützen :

- (1) Betroffene/Gewährspersonen suchen nach Erklärungen
- (2) Ethnisierungen befriedigen die Gewährsleute nicht
- (3) Ethnisierungen treten in verschiedenen Sprachkontakt-Konstellationen auf, auch bei intranationalen Sprachkontakten (Binnenethnisierung)
- (4) Bei Ethnisierungen schwingen kommunikationskulturelle und mentalitätsbezogene Interpretationen mit
- (5) Kommunikationskulturelle Faktoren wiegen für das Kontakterleben schwerer als Wirkungen nationaler Stereotypen

(1) Betroffene/Gewährspersonen suchen nach Erklärungen

Man muß davon ausgehen, daß Migrierte, wenn sie sich in der neuen Umgebung zurechtzufinden suchen, das sprachlich-kommunikative Verhalten der "anderen" als fremd empfinden und in der Folge ihre Probleme bei der Interpretation der befremdenden Kommunikationsweisen dadurch lösen, daß sie ethnisieren.

Zuerst das Beispiel einer Schweizerin, Frau X, die seit einigen Jahren mit einem Schwaben verheiratet in der Nähe von Stuttgart lebt :

(Beispiel 1)

Also, es gibt schon einige Sachen, also, was mich auch. Ich bin ja sehr spontan. Was mich immer ein wenig aufgeregt hat. Wenn ich, wenn wir jemanden einladen zum Abend zum Essen oder heim. Ich finde immer netter. Also wir machen ja keinen Kuchensachen wie da in Deutschland, also in Schwaben. In Schwaben ist es ja sehr üblich, daß man die Leute einlädt zum Kaffee und zum Kuchen am Mittag und so. Das mach ich ja nicht gern. Ich tu das nicht gern machen. Ich tu dann halt einfach sagen, wenn ich jemand einlade: "Kommt doch zum Nachtessen, zu einem kleinen Z'Nacht." Oder so. Und das kann der Schwabe fast nicht akzeptieren, gell? Er muß hundertmal.

⁶ Warum gerade die nationalen und ethnischen Stereotype so griffbereit sind, warum gerade sie zu den "üblichen" Ursachenklärungen zählen, muß in anderen Zusammenhängen diskutiert werden. Ebenso muß an anderer Stelle der Zusammenhang von "Nationalcharakter", nationalen Vorurteilen und dem Mentalitätsbegriff diskutiert werden. (vgl. Anmerkung 1)

Hundertmal muß er sagen: "Mach doch nicht. Du mußt doch nicht machen Und sonst muß ich dann auch, wenn du das nächstmal." Und Und Das kann man fast nicht akzeptieren. (...) (...) Also ich mein jetzt, ich sag jetzt sogar, wenn ich würd einladen. Man hat Mühe: "Noi, das ist doch nicht nötig. Also noi, noi, weißt du, wir kommen ja schon gerne, aber weißt du und so." Und die Angst von irgendwie. Man muß doch dann auch etwas machen. Wobei das doch gar nicht nötig ist. Und das gibt mir dann zuviele Mühe, etwas zu machen. Oder oder wenn ich einlade und etwas mache. Und dann mach ich nichts Großartiges. Und dann heißt's nachher: "Hättest das doch nicht machen sollen. Wir wären doch gekommen. Es hätte doch. Da, weißt du mit einer Maultaschensuppe" Oder irgendwie so. Gell, so geht das?! Es ist sehr schwer, daß der Schwabe etwas einfach akzeptiert, daß er etwas annimmt.

Das Beispiel zeigt, daß ein Erklärungsbedarf besteht und wie nun dieser Bedarf durch Ethnisierung befriedigt wird :

Und das kann der Schwabe fast nicht akzeptieren, gell? Er muß hundertmal. Hundertmal muß er ...

Erklärungen, was in den Leuten mit dem befremdlichen Verhalten vorgeht und Ethnisierung gehen in eins :

Es ist sehr schwer, daß der Schwabe etwas einfach akzeptiert, daß er etwas annimmt.

Auch intranational geschieht dies; wir sprechen von Binnenethnisierung. Im Beispiel 2 ist die Informantin, Frau Y, aus der Ostschweiz; sie lebt seit fast 20 Jahren mit einem Berner verheiratet in Bern :

(Beispiel 2)

Frau Y: Es ist auch ein Völklein für sich, oder? Die Schwyzer. Die haben einen ganz anderen Humor. Den muß man zuerst mal lernen, daß man nachkommt.

Herr Y: So, so ein wenig hetzen. Und dann weiß man. Zuerst erschrickt man fast und denkt: Meint der das ernst? Bis man dann merkt, daß das humorvoll gemeint ist, aber ein wenig grob ausgedrückt, so ein wenig harsch.

Frau Y: Eben anders. Auch die Appenzeller die haben Das ist auch. Das ist auch anders als die Schwyzer. Die muß man verstehen, bis man dann merkt. Je nachdem, würde jemand wild werden, wenn wenn jemand so etwas sagt. Also, grad so. So kurz (...) Ich habe eine Freundin vom Seminar her (...) Wenn wir zwei zusammen sind, wir können je nachdem nur ein paar Wörter sagen, wir wissen ganz genau, was der andere damit meint. Und das kann ich nie mit Bernern. Das gibt's nicht. Die verstehen mich nicht. Die gucken mich nur lange blöde an. Und ich denke: Aha, das sind ja Berner. (...)

Das 3. Beispiel ist das eines aus Schwaben in die Schweiz Immigrierten, der mit außenperspektivischem Blick auf die eigene Gruppe ethnisert :

(Beispiel 3)

Herr Z: Da habe ich eigentlich keine negativen Reaktionen gehabt [auf das nicht Schweizerdeutsch Sprechen, auf das Hochdeutsch Sprechen]. Oder ja. Was ich Wie soll ich das sagen? Es ist ja höchstwahrscheinlich ist es ja nicht nur die Sprache. Ob man, sagen wir, ob es negative oder positive Reaktionen gibt, sondern vielleicht auch die ganze Verhaltensweise. Also, wenn ich irgendwie in einen Laden hineingehe, kann ich auf berndeutsch was eine Verkäuferin anfahren oder auf hochdeutsch. Das ist höchstwahrscheinlich nicht einmal so ganz verschieden. (...) Ja, ob das wirklich an der Sprache liegt (...) Ich habe das heute erlebt. Ich habe das Auto aus der Garage [Werkstatt] holen [wollen]. Und da ist ein Gast [Tourist], ein deutscher Gast, Autokennzeichen xy [bundesdeutsches Kennzeichen]. Ich weiß nicht, was das ist. Und eben, wo da mit dem Garagisten [Kfz-Meister der Werkstatt] verhandelt hat. Und der liebe Deutsche, der hat gewußt, an an sein Auto kaputt ist. Warum das nicht geht. Während der Garagist, der hat das eben noch nicht gewußt. Und das gibt natürlich. Das gibt die Situationen, wo unabhängig von Sprache ein Miß ja, hm, einfach ein mißliches

Klima ergeben. Also in der Art so beim Auftreten. Das habe ich aber auch schon nicht gemacht, wo ich nur hochdeutsch gesprochen habe: in die Garage gegangen und gesagt: "Da müssen Sie schauen. Das sicher dort." Wenn ich nicht Mechaniker bin. Dann kann ich vielleicht sagen: "Hör, mein Karren läuft nicht mehr, könnten Sie schauen, wo das ist?"

(2) Ethnisierungen befriedigen die Gewährsleute nicht

Die Betroffenen scheinen zu spüren, daß dieses Ethnisierung nicht die erwünschte Klärung bringt, daß die eigentlichen Ursachen des befremdlichen, teils als unangenehm empfundenen Verhaltens "anderswo" liegen. Zumindest werden immer wieder Zweifel an der Gültigkeit ethnisierender Erklärungsweise deutlich, und diese Zweifel sind nicht allein als Artefakt oder als Ausdruck einer Entschuldigungsstrategie zu verstehen: Es gehört sich ja eigentlich nicht, daß man von "Stämmen" oder "Völkern" spricht oder "Pauschalurteile" fällt.⁷

Implizite Unsicherheit, ob eine ethnisierende Deutung so richtig ist, ebenso wie explizite Unzufriedenheit, verhindern nicht, daß aber immer wieder Episoden auf diese ethnisierende Art angeboten werden. Alle Gewährsleute ahnen die wahre Komplexität, die simple Ethnisierung befriedigt sie nicht und die Interpretationsunruhe bleibt bestehen. Die Frage ist, warum Betroffene trotzdem bei diesen Erklärungsansätzen stehenbleiben.

Uns interessiert hier besonders die Rolle der instrumentellen Ethnisierung bei Kommunikationskonflikten.

Kommunikationsprobleme treten beim Sprachkontakt häufig auf, bei Erstkontakten, kurzen und eher sporadischen Kontakten sind sie wohl eher der Normalfall als die Ausnahme. Sie stören weniger, wenn die Kontakte vorübergehend und punktuell sind. Im Migrationsfall aber können Kommunikationsprobleme zu Kommunikationskonflikten werden. Sie sind längerdauernd und belastend. Wir haben Grund zur Annahme, daß Kommunikationskonflikte generiert und genährt werden, wenn sie beständig ethnisierend erklärt und nicht als Folge kommunikationskultureller Diskrepanzen erkannt und diskutiert werden.

Das gilt vor allem für länger dauernde Kontakte, wie sie zum Beispiel Frau X beschreibt. Bei Erstbegegnungen, wenn es um Eindrucksbildung und soziale Kategorisierung geht, mag die Sache anders aussehen.

Kommunikationskonflikte sind bei andauernden Sprach- und Dialektkontakten normaler Teil des Alltags - wahrscheinlich sind sie das auch

⁷ Solche legitimierenden Bemühungen hängen auch nicht zwingend mit Kontaktdauer und Integrationswünschen zusammen. Es gibt ja Ansichten, die davon ausgehen, bei langanhaltendem Sprachkontakt sei anzunehmen, die Neigung zur Ethnisierung ebbe ab oder bedürfe der Entschuldigung, weil alle Beteiligten mehr Verständnis füreinander aufbrächten . bzw. aufbringen sollten. Naheliegt die Erklärung durch das Konzept der Dissonanz- reduktion.

bei zwischenmenschlichen Begegnungen, die wir normalerweise nicht als Sprachkontakt auffassen würden. *Kommunikationskonflikte* meint Bedingungen und Prozesse, die die Lebensqualität nachhaltig und dauerhaft beeinträchtigen, die aus der Sicht des Individuums - quasi subjektiv - beunruhigen und stören.

Kommunikationskonflikte meinen Prozesse, die bei der Kommunikation

- beharrlich auftreten, immer wieder und eben nicht punktuell
- nicht transparent sind, eben nicht durchschaut, nicht analysiert werden
- nicht hinreichend reflektiert und vielleicht überhaupt nicht reflektierbar, eben nicht ausdiskutiert, bearbeitet, leicht zu beheben sind
- nicht reparierbar, weil eben undurchschaut
- in unfruchtbarer Richtung interpretiert, weil eben nicht lösungsangemessen interpretiert.

(3) *Ethnisierungen treten in verschiedenen Sprachkontakt-Konstellationen auf, auch bei intranationalen Sprachkontakten (Binnenethnisierung)*

Die verschiedenen Sprachkontakt-Konstellationen - hier führen wir nur drei auf - zeigen alle Ethnisierungen als Erklärungsmuster. Ethnisierung kann daher nicht a priori als unmittelbarer und ausschließlicher Ausdruck nationaler Vorurteile aufgefaßt werden. Nationale bzw. ethnische Zugehörigkeit spielt im Vergleich zu kommunikationskulturellen Faktoren eine untergeordnete Rolle. Weitere Schilderungen von Frau X illustrieren, daß die Wirkungsmächtigkeit nationaler Vorurteile hinter die der kommunikationskulturellen Normen zurücktritt. Frau X, die wir bereits aus dem Beispiel 1 kennen, erzählt der Feldforscherin (EW) :

(Beispiel 4)

Frau X: Ich finde halt, man kann in vielen Sachen spontaner sein [wenn man den eigenen Dialekt spricht]. Ich bin jetzt einfach mich selber. Da muß ich halt jetzt eins sagen. Wo ich nach Deutschland gekommen bin. Das ist auch noch etwas ganz Lustiges. Da hat mich eine Kollegin [Freundin] hierher gefahren. Also, wo ich dann definitiv daher gekommen bin, da ist die mit mir hierher gefahren. Also vor fünf Jahren. Fünf Jahre sind's jetzt. Damals habe ich ganz heftiges Herzklopfen gehabt und habe gedacht: Jetzt muß ich nach Deutschland. Dann weiß ich noch, wie ich zur Margrit sage: Du, weißt du, mir wäre es gleich ins Tessin zu gehen. Mir wäre es gleich, Italienisch zu reden, also die ganze Zeit Italienisch zu reden, das machte mir weniger als da hinaus jetzt zu gehen mit dem Reden. Vor allen Dingen mit dem Reden. Ich weiß gar nicht wieso. Es hat mir mehr Mühe gemacht, als wenn ich jetzt nach Italien oder ins Tessin gegangen wäre, viel mehr. (...)

EW: Wie hat sich das entwickelt? Ist das noch so?

Frau X: Nein, nein, es ist nicht mehr so. Aber eben, wie gesagt, vor allen Dingen mich Was mich Das habe ich dir ja schon manchmal gesagt Ich begreife nicht, daß wenn ich jetzt einmal Dialekt rede einfach da, wenn du irgendwie spontan bist und Dialekt redest, daß dich die Leute blöd anschauen und das nicht verstehen. Das ist ja, was ich immer sage, das begreife ich nicht. Wieso kann man mich im Schwäbischen nicht verstehen, wenn ich Dialekt rede. (...) Eben das begreife ich nicht. Aber. Das Gefühl ist einfach

das. Weil wir so viele Dialekte haben untereinander in der Schweiz, daß man sich immer wieder umstellen muß. Und das mußt du nicht [im Schwäbischen]

Es liegt an kommunikationskulturellen Bedingungen, daß Frau X Schwierigkeiten hat; es ist weder ein "nationales" noch ein "persönliches" Problem.

Frau X fährt fort und wendet sich auch an ihren Mann (Herr X) :

HM: Also, ich kann mich fast nicht erinnern, daß du mit mir äh hochdeutsch äh so richtig gesprochen hast.

FM: Ja, das kann ich sowieso nicht. Das ist eben auch so etwas. Ich habe sehr große Mühe, mit Schwaben hochdeutsch zu reden. Weil der Schwabe tut ja immer auch seinen Dialekt also reden. Wenn wir also Wir haben im Bekanntenkreis auch Leute, wo aus dem Norden kommen. Und da macht mir das überhaupt keine Mühe. Das macht mir überhaupt keine Mühe. Zum Beispiel Frau S, wo einfach kraft ihres, ich weiß nicht was, immer ein sehr gepflegtes Hochdeutsch redet bei mir, obwohl sie ja Schwäbin ist. Das macht mir gar nicht Mühe mit denen. Aber sobald ich mit Schwaben hochdeutsch reden muß. Ich muß hochdeutsch reden, sonst verstehen sie mich ja nicht. Also ich muß bemühe mich, hochdeutsch zu reden. Aber da hab ich's schwer. Hingegen mit einem Norddeutschen oder mit einem, wo ein ausgeprägtes Hochdeutsch, also deutsch redet. Da macht mir das gar keine Mühe. Aber immer wenn der Dialekt sound drinnen ist, eben das Schwäbische oder so, dann habe ich Mühe. (...) Also, bei mir ist das ja anders [als bei EW, die in CH schwäbischen Dialekt redet]. Ich muß da ja mit jemand, wo mit mir schwäbisch redet, muß ich ja hochdeutsch reden, sonst versteht der mich nicht. Der versteht mich nicht, wenn ich, wenn ich Dialekt rede, (...) Aber es ist etwas anderes [als in CH Dialekt zu sprechen]. Da muß ich ihnen noch etwas anderes sagen: Wir Die Schweizer tun anders reagieren auf deutsche Dialekte, also auf alemannische Dialekte, muß ich sagen. Wir verstehen das viel besser. Der Schweizer. Der ist an die vielen Dialekte gewöhnt. Hingegen wenn da, wenn ich würde Dialekt reden, die würden mich gar nicht verstehen. Das ist aber wahr. (...) Aber sie tun [auch wenn es im Schwäbischen Unterschiede gibt] das ist für sie ein schwäbischer Sound. Wenn Sie doch hören. Der Singsang vom Schwäbischen das ist doch überall gleich. Das ist doch einfach da. Und ich tu doch ein ganz anderes Dialekt reden. (...) Aber das andere, wo ich Ihnen gesagt habe, ist nämlich auch wahr. Wir Schweizer sind uns an Dialekte gewöhnt, und wir haben weniger Mühe Dialekte zu verstehen. Also, ich sag jetzt nicht nordische Dialekte, wenn man halt Platt redet. Das ist jetzt wieder etwas anderes. (...) Aber ich meine von den anderen Dialekten haben wir weniger Mühe. Ich ha Mir macht's keine Mühe, wenn Schwaben da reden miteinander. Ich verstehe das. Mir macht das gar keine Mühe. Aber ich habe schon viel gemerkt, wenn wir jetzt, wenn wir zusammen sind. Wir haben Bekannte, wo ich auch Dialekt rede. Und das ist auch eine Frau, wo aus dem Schwarzwald kommt. Und die Mutter von der Frau, wo ich vorher gesagt habe, wo nord wo da hochdeutsch redet, daheim, ist äh bevor ihrer Heirat ein Jahr in Basel gewesen. Mit der rede ich auch Dialekt. Und sie redet mit mir ein ziemlich starkes Schwäbisch. Ich verstehe das. Das mach ich schon. Drum sag' ich Ich kann mit den Schwaben. Ein gutes Hochdeutsch kann ich mit einem Schwaben, der mit mir hochdeutsch spricht, nicht reden. Ich komme unwillkürlich in den Dialekt rein. In's Dialekt. In seinem Dialekt nicht. Aber es geht ein wenig ins Dialekt hinein.

(4) Bei Ethnisierungen schwingen kommunikationskulturelle und mentalitätsbezogene Interpretationen mit

Neben häufigen Re-Formulierungen, variierenden Benennungen und der Suche nach Erklärungen greifen Gewährsleute zu Konzeptionen, die den wissenschaftlichen Konzeptionen Kommunikationskultur und Mentalität nahekommen :

Und dann heißt's nachher: "Hättest das doch nicht machen sollen. Wir wären doch gekommen. Es hätte doch. Da, weißt du mit einer Maultaschensuppe" Oder irgendwie so. Gell, so geht das?! Es ist sehr schwer, daß der Schwabe etwas einfach akzeptiert, daß er etwas annimmt. (Beispiel 1)

Aus der Schweizer Sicht von Frau X ist dieses kommunikative Verhalten ein Anzeichen dafür, daß "Schwaben" wenig befähigt sind, Gast- und Gastgeberrollen einzunehmen; eine Insider-Sicht würde hierin aber eher ein kommunikationskulturelles Phänomen sehen: eine Bescheidenheitsgeste, einen Versuch, Respekt und Dank zu bezeugen.

Daß Frau X diese Vorgänge so genau beobachtet und so subtil und treffend wiedergibt, ist ein Hinweis darauf, daß sie hinter den ethnisierenden Erklärungen sich auch mit den kommunikationskulturellen Normen auseinandersetzt, ohne aber diese als solche zu erkennen.

Eher als auf kommunikationskulturelle Strukturen wird das overte Verhalten mit Charaktereigenschaften und Werthaltungen auf eine Weise in Verbindung gebracht, die einer "Mentalisierung" nahekommt.

Und sonst muß ich dann auch, wenn du das nächstmal." Und Und Das kann man fast nicht akzeptieren

...
Und die Angst von irgendwie. Man muß doch dann auch etwas machen. Wobei das doch gar nicht nötig ist. Und das gibt mir dann zuviele Mühe, etwas zu machen. (Beispiel 1)

In allen Beispielen zeigt sich das Ringen um akzeptable Erklärungen :
Was ich Wie soll ich das sagen? Es ist ja höchstwahrscheinlich ist es ja nicht nur die Sprache.

...
Also in der Art so beim Auftreten (Beispiel 3)

(5) Kommunikationskulturelle Faktoren wiegen für das Kontakterleben schwerer als Wirkungen nationaler Stereotypen

Als einen der Einwände gegen die Auffassung, Ethnisierung trage instrumentellen Charakter, könnte man die Wirkung nationaler Vorurteile vorbringen.

Ein solcher Einwand wird aber durch Binnenethnisierung (Beispiel 2) und durch folgenden Sachverhalt entkräftet, den auch Beispiel (4) illustriert :

Wir haben in mehrjähriger Feldarbeit festgestellt, daß Schweizerinnen und Schweizer, die in der Bundesrepublik leben mehr kommunikative Probleme zu haben scheinen als Deutsche in der Schweiz. Das bedeutet, daß sich positive oder negative nationale Stereotypen weniger auf Kontaktsituationen auswirken als kommunikationskulturelle Differenzen. Personen aus dem bundesdeutschen Sprachraum, die in die deutschsprachige Schweiz immigrierten, beschreiben ihren Eindruck, "als Deutsche" ungeliebt zu sein, sich aber sprachlich frictionslos zurechtzufinden. Auslandsschweizerinnen und Auslandsschweizer hin-

gegen, die in der Bundesrepublik sehr viel positiven Vorkredit genießen, beschreiben ausgeprägte kommunikative Schwierigkeiten. Man muß kommunikationskulturell formulieren: Personen, die aus einer Diglossiesituation in eine Kontinuumssituation wechseln, die Kontaktsituation als schwerer und konfliktbeladener erfahren als Personen, die aus einer Kontinuumssituation in eine Diglossiesituation wechseln.

Bei Kommunikationskonflikten sind also nationale Stereotype weniger entscheidend: Ob uns jemand paßt oder nicht, ist eine Frage der Kommunikationskultur und der Mentalität.

Auch wenn nun Ethnisierung auch als Erklärungsmuster verstanden werden kann, so heißt doch keinesfalls, Ethnisierungen würden als folgenlos angesehen und gutgeheißen. Auf Ethnisierung muß man wissenschaftlich und didaktisch reagieren, aber nicht weil Ethnisierung a priori Rassismus anzeigt! Es ist verfehlt auf Ethnisierungen generell mit dem moralischen Zeigefinger zu reagieren, wie es gerne in Kontexten der interkulturellen Erziehung bzw. Pädagogik geschieht. Der Zeigefinger zielt auf das falsche Objekt. Gegen Ethnisierung als Erklärungsmuster muß man ansetzen, weil mit der Ethnisierung die Tendenz verbunden ist, Probleme als unabänderliche Ereignisse aufzufassen: Abweichendes, fremdes Verhalten, Kommunikationskonflikte und Krisen werden so behandelt, als seien sie dem "Charakter" einer Gruppe, nicht aber soziokulturellen, historischen oder gesellschaftlichen Bedingungen zuzuschreiben. Ein eigentlich historisch-kulturelles Phänomen wird in einen "psychologischen" Sachverhalt umdefiniert. Interpretationen müssen sich dann nicht auf Gesamtzusammenhänge richten und mögliche Einflüsse richten sich auf das "Bewußtsein" und auf die "Psyche", statt auf gesellschaftliche Strukturen, in denen diese "Psychen" leben. Beeinflussungen, die auf psychologisierende Art und Weise geschehen beziehen sich auf das falsche Objekt. Es geht nicht um Charaktere von Gruppen oder von Individuen, sondern es geht um Verhaltensweisen, die soziokulturell- und mentalitätsbedingt sind.

Diese mit der Ethnisierung verbundene Tendenz, Probleme als unabänderliche Ereignisse aufzufassen, ist das eigentliche Problem. Ethnisierung ist eben häufig gerade keine politische Haltung, sondern eine Haltung, die Prozesse der Problemverlagerung und der Entpolitisierung unterstützt. Darauf müßte eine didaktisch orientierte angewandte Forschung reagieren.

3. Beschreibungs- und Erklärungsmöglichkeiten : Kommunikationskultur und Mentalität

Besonders deutlich zeigen die Beispiele (1) und (4), daß die kommunikativen Konflikte, die Frau X mit sich selbst vor allem austrägt, auf der Wirksamkeit von Kommunikationskultur und von Mentalität beruhen: In den Unterschieden der Kommunikationskulturen und Mentalitäten liegen die Konfliktpotentiale und darin, daß sie nicht als solche wahrgenommen werden.

Frau X verharret jahrelang in ihren Schwierigkeiten, weil sie sie nicht als kommunikations- kulturelle und mentalitätsbedingte interpretieren kann.

Wir verwenden den Begriff der Kommunikationskultur, um die Gesamtheit von Regeln, Kommunikationskonventionen und Interpretationsweisen zu bezeichnen; es handelt sich um Regeln, die festlegen, wer was wann wo wie zu wem sagt, die das Zusammenwirken von Sagen und Meinen organisieren und die das Funktionieren soziopolitischer Konnotationen von Varietäten prägen. Auch Erklärungsmuster sind als Bestandteile der Kommunikationskultur aufzufassen.⁸

Wenn, wie die Beispiele zeigen, Kommunikationsunterschiede als Konflikte erlebt werden, dann ist das darauf zurückzuführen, daß sich in den verschiedenen Kommunikationsweisen Werthaltungen manifestieren.

Wir haben es beim Kommunizieren mit Handeln zu tun, das auf Werthaltungen beruht, und diese Werthaltungen sind Mentalitäts"folgen". "Der liebe Deutsche" und "der giftelnde Appenzeller" benehmen sich ja nicht mit Absicht "so blöd", und Berner sind nicht von Natur aus so begriffsstutzig.

Wir haben es mit einem Handeln zu tun, das man direkt weder auf "Charakter"eigenschaften einer Gruppe noch direkt auf historische oder ökonomische harte Fakten, sondern NUR über Mentalitäten auf "objektive Fakten" zurückführen kann (weil gleiche harte Fakten zu unterschiedlichen Verhaltensweisen führen, aber auch verschiedene harte Fakten zu übereinstimmenden Verhaltensweisen). Kommunikationsweisen sind in Kommunikations- kulturen und Kommunikationskulturen sind in Mentalitäten begründet.

Wir können Interpretationen und overt Reaktionen von Frau X im Rahmen ihrer Kommunikationskultur und ihrer Mentalität beschreiben :

⁸ Wir schließen uns in unserer Auffassung von Kultur an, wie sie Clifford GEERTZ vertritt: "Der Kulturbegriff, den ich vertrete (...), ist wesentlich ein semiotischer. Ich meine mit Max WEBER, daß der Mensch ein Wesen ist, das in selbstgesponnene Bedeutungsgewebe verstrickt ist, wobei ich Kultur als dieses Gewebe ansehe." (GEERTZ 1991: 9)

Im Beispiel 1 zeigt sich die overte Interpretation als Ethnisierung: 'Schwaben nehmen Einladungen nicht freudig an' und 'Schwaben möchten Gegenleistungen vermeiden'.

Indem Frau X sich solche Erklärungen gibt, wird es nicht mehr möglich, weitere Erklärungen explizit ins Auge zu fassen. "So sind sie, die Schwaben." Frau X läßt es unberücksichtigt, daß kommunikationskulturelle Regeln, wie "Gib dich immer bescheiden. Zeig, daß du keine Umstände machst" und "Zeige deine Dankbarkeit dadurch, daß du dich klein machst" hinter dem vermeintlichen Zögern stehen. Dieses Zögern könnte mit einer mentalitätsbedingten Zurückhaltung in der Nachbarschaftspflege zusammenhängen: Distanz wahren und niemanden in die eigenen Suppentöpfe schauen lassen.

Im Beispiel 4 ist das overte Kommunikationsverhalten geprägt von Unsicherheit und dem Bedürfnis nach reibungsloser Kommunikation. Frau X schwankt zwischen den Varietäten, die "Extrempositionen" darstellen: entweder Dialekt oder Hochdeutsch. Dies ist eine Folge ihrer schweizerischen Kommunikationskultur, die für die Verhältnisse im süddeutschen Raum keine passenden Orientierungen und Routinen bietet. Unter Deutschschweizer Dialektsprechenden ist Dialekt a priori normal, unter süddeutschen nicht; schweizerisch gilt: Dialekt ist für alle da (ist sozial unmarkiert), Hochdeutsch schafft Formalität. Diese Regelungen müßte Frau X überdenken, um sich besser zurechtzufinden.

Im Beispiel 3, in dem Herr Z "den lieben Deutschen" charakterisiert, wäre besonders die auf situationsangemessene Selbstdarstellung bezogene kommunikationskulturelle Regelung von Interesse: Herr Z würde wohl seine Selbstdarstellung auf die des ratsuchenden Kunden abstellen, während "der liebe Deutsche" sich eher als "kompetenter Kunde" darstellt. Hinter dem Wunsch, kompetent zu erscheinen, könnte ein Mentalitätszug des voraussetzenden Mißtrauens stehen: Der wird mich bestimmt beschummeln, wenn er merkt, daß ich keine Ahnung habe, also zeige ich, wie kompetent ich bin.⁹

⁹ Eine Parallele zu einer ethnologisch-anthropologischen Untersuchung kann die Zusammenhänge verdeutlichen. GIORDANO (1992) beschreibt und erklärt das Scheitern von aufwendigen "Modernisierungsversuchen" in mediterranen Gesellschaften. Besonders erhellend ist das Beispiel gescheiterter Siedlungsmodelle. Das overte Verhalten der eingesessenen Bevölkerung bestand darin, den aufwendigen Reformprojekten die Gefolgschaft zu verweigern und u.a. das Angebot, in Einzelhöfen wohnend Landwirtschaft betreiben, auszuschlagen. Das Scheitern der Reformprojekte kann vor allem durch die *Siedlungskultur* ("Siedlungs- und Familienorganisation", GIORDANO 1992: 146) der eingesessenen Bevölkerung angemessen erklärt werden - nicht etwa durch eine genuin destruktive Haltung. Die Eingesessenen ziehen es vor, in Städten statt in ländlichen Einzelsiedlungen oder Weilern zu wohnen (Agro-Städte) - ganz anders als es die nördlichen Nachbarn zu tun pflegen. Dies nun läßt sich mithilfe ihrer Mentalität erklären: "Die 'nördliche' Organisationsweise im Siedlungs- und Familienbereich wurde im Süden mit grossem Mißtrauen aufgenommen und in den meisten Fällen zurückgewiesen oder ignoriert." (...) "Die tief verwurzelte 'urbane Ideologie', die als Konsequenz historisch und geopolitisch bedingter Erfahrungen und nicht als die Folge habitualisierter

Das Konzept der Mentalität ist fraglos kompliziert, nicht zuletzt auch dadurch, daß gerade der umgangssprachliche Begriff 'Mentalität' in alltags-sprachlichen Kontexten in ethnisierender Art und Weise gebraucht wird. Das sollte aber kein Hindernis dafür sein, Mentalität als Beschreibungs- und Erklärungsmöglichkeit für Sprachkontakte und Kommunikationskonflikte ins Auge zu fassen und auszuarbeiten. Ohne Frage würde die intensive Auseinandersetzung mit "Mentalität" als Laienkonzept und als wissenschaftliche Konzeption zur Klärung offener kulturanthropologischer und sozio-linguistischer Fragen beitragen.

Wir möchten vorschlagen "Mentalität" im Sinne der Mentalitätsgeschichte, der *histoire de mentalités*, zu gebrauchen. Die Erforschung von "Mentalitäten" gehört seit den zwanziger Jahren zu den Fundamenten der französischen Historiographie, die Lebens-Welten eher zu konturieren als zu datieren sucht. Es geht um "kollektive Bewußtseinsstrukturen, ihre Entstehung und Bedeutung", um das "soziale Gesamtklima", um die Analyse des "geistigen Klimas der Zeit".

Seit GEIGERs Arbeiten in den Dreißiger Jahren hat sich "Mentalität" in der Soziologie als eine soziologische Kategorie im engeren Sinn etabliert; bei der Analyse der sozialen Schichtstruktur wird die Mentalitätskategorie im Sinne einer *geistig-seelischen Disposition*, die durch mannigfache Entwicklungen entsteht, denen ein Mensch oder eine soziale Gruppe oder Schicht im Laufe ihrer Entwicklung unterworfen sind, aufgefaßt. In der "Mentalität" schlägt sich Gesamtheit der Lebenserfahrungen und Milieueindrücke nieder.

Bis heute gibt es in der Mentalitätsgeschichte offenbar keine allgemein verbreitete und anerkannte Definition; Einmütigkeit besteht bei "Mentalität" als historische Kategorie im Hinblick auf drei Charakteristika: (1) Kollektivität und nicht-mechanistische Deckung mit sozialen "Klassen", (2) Strukturhaftigkeit, aufgrund derer die Veränderung eines Elements Folgen für das Ganze nach sich zieht und (3) relative Stabilität, Beharrungsvermögen gegenüber schnell wechselnden ökonomischen, politischen und sozialen Bedingungen (vgl. RIECKs 1989:82).

"Mentalitäten" sind das verbindende Element zwischen Wahrnehmen, Empfinden, Bewerten, Verhalten und Handeln, als gesellschaftliches Wissen sind sie kollektive Verhaltensdispositionen. Wir können "Mentalität" auffassen als das Gesamt handlungsbestimmender Gefühle und Verhaltensgewohnheiten und moralischer Normen; sie sind die in einer Gesellschaft vorherrschende Denkungsart, das - wie Le Goff (vgl. RIECKs 1989: 82) formuliert - (inkohärente) System spontaner Ideen, die ein vergesellschaftetes Individuum

Herdentriebverhaltens zu verstehen ist, setzte sich dagegen unmissverständlich durch." (GIORDANO 1992: 146)

hervorbringt, also den unpersönlichen Inhalt des Denkens. "Mentalität" beinhaltet das Gemeinsame je spezifischer Gewohnheiten, Verhaltensweisen, Bewußtseinsstrukturen, die wesentlich das Leben, Denken und Verhalten einer gesellschaftlichen Gruppe konstituieren und die in jedem Glied dieser Gesellschaft bzw. einer Kultur mehr oder weniger ausgeprägt vorhanden sind. (vgl. HÜTTL 1978)

Lebensstile und Mentalitäten sind schließlich die Deutungs- und Handlungsmuster bzw. deren Syndrome, die die Individuen in den Vergemeinschaftungen und Vergesellschaftungen ausbilden und mit denen sie diese umgekehrt auch erzeugen. (vgl. BECKER/NOWACK 1982; HRADIL 1987)

Würden bei Sprachkontakten diese Hintergründe erkannt, könnten Kommunikationskonflikte besser "be- und verhandelt" werden. So aber sind Kommunikationskonflikte entweder Sache ethnischer oder nationaler Zugehörigkeit oder sie sind Privatsache.

Würde man sich darauf einlassen, daß Kommunikationsweisen mentalitätsgebunden sind, dann könnte man über das diskutieren, was im Zentrum von Konflikten liegt: über die konfligierende Konfrontation von Werthaltungen.

4. Zusammenfassung und Konsequenzen für linguistische und didaktische Fragestellungen

Die Auseinandersetzung mit dem Kontakterleben und Kontaktbeschreiben Betroffener gibt der Sprachkontaktuntersuchung wichtige Hinweise: Wenn Gewährsleute um Erklärungen ringen und nach Interpretationen suchen, dann treten immer wieder Beobachtungen, Erfahrungen und Überlegungen auf, die wissenschaftlich als Konzeptionen von *Kommunikationskultur* und *Mentalität* aufgefaßt werden können. Diese beiden wissenschaftlich plausiblen Paradigmen treten aber bei laientheoretischen Ausführungen nicht als solche hervor; offenbar aber ist das Erklärungsmuster der Ethnisierung so stark, daß andere nicht deutlich ins Blickfeld rücken können, und es fehlen Begrifflichkeit und Distanz zum Gegenstand.

Sprachkontaktforschung und Angewandte Linguistik sind daher aufgefordert, diesen Fragen nachzugehen und aus den Laintheorien Anregungen aufzunehmen, um Fragen der Migrations- und Sprachkontaktforschung unter diesen Perspektiven zu diskutieren und empirisch fundierte alternative Angebote in die laientheoretische Diskussion einzubringen.

Man hat ja gerade der "Interkulturellen Pragmatik" bzw. der "Interlanguage pragmatics" und der cross-cultural-Forschung in letzter Zeit besonderes Interesse gewidmet, weil im Zuge der Migrationsforschung klar wurde, daß

sozialer Frieden nicht zuletzt von sprachlich-kommunikativen Prozessen abhängt und daß diese Prozesse ihrerseits nicht allein durch das Erlernen von Sprachen in Gang kommen und in Gang gehalten werden. Die sog. kulturellen Hintergründe sind damit ins Blickfeld gerückt, und das Nichtübereinstimmen der kulturellen Hintergründe wird häufige als "Ursache" für Kommunikationskonflikte ausgemacht, wobei die Gefahr von "Überethnisierungen" nicht ausgeschlossen ist.

Es leuchtet unmittelbar ein, daß Kenntnisse von pragmatischen Regeln, die Lernenden vermittelt werden, neben dem Verfügen über das systemsprachliche Wissen die Basis für erfolgreiches kommunikatives Handeln darstellen. Die ethnographisch-anthropologische "cross-cultural"-Forschung hat eine Kulturgebundenheit von Inferenzen vor allem seit den 70er Jahren mit unzähligen, aus allen Ecken der Welt stammenden Untersuchungsergebnissen belegt und der Angewandten Linguistik zur Verfügung gestellt.

Wir plädieren dafür, daß sich die sprachwissenschaftliche Forschung und die Angewandte Linguistik der Konfliktursachen im sprachlich-kommunikativen Bereich vermehrt annehmen, indem sie sich mit den laientheoretischen Erklärungsmustern auseinandersetzen, die ohne Frage viel Verantwortung tragen für Mißverständnisse, Einbußen beim Kommunikationserfolg und Verständigungsprobleme.

Mit großer Wahrscheinlichkeit können Kommunikationsstörungen und Kommunikationszusammenbrüche verringert und Kommunikationskonflikte entschärft werden, wenn Betroffenen aus dem Erklärungsnotstand herausgeholfen würde und wenn interkulturelle Betrachtungen laientheoretische Konzepte wie das der Ethnisierung berücksichtigten und Konzeptionen der Kommunikationskultur und der Mentalität in Empirie und Theorie integriert würden.

Wir vertreten hier die Position, daß es unter anderem Aufgabe der Forschung ist, sich zu ihren Gegenständen konstruktiv kritisch zu verhalten und betonen deshalb folgendes: Wenn Ethnisierung im Kontaktfall als Erklärungsmuster auftritt, ist zu fragen, wie man Ethnisierung verstehen muß und wie man - gesetzt den Fall sie erweist sich als eher schädlich denn als nützlich - Ethnisierung im Falle der Aufklärung/der Lehre ersetzen kann?

Von 'eher schädlich denn als nützlich' sprechen wir im Hinblick auf Kriterien wie persönliches Wohlbefinden und individuelle und kollektive Kompetenzen, Interessenkonflikte friedfertig auszutragen.

Erkenntnisinteressen und didaktische Interessen kreisen dann um folgende Fragestellungen:

Linguistische Fragestellungen

Was ist "eigentlich" mit ethnisierenden Interpretationen gemeint? Worauf zielt Ethnisierung ab?

Was wird benannt mit der ethnisierenden Interpretation?

Warum wird *contre cœur* ethnisiert? Warum wider besseres Wissen?

Warum wird trotz Unsicherheit ethnisiert?

Warum ist Ethnisierung sowohl für Laien als auch für wissenschaftliche Kontexte als Erklärungsmuster unbefriedigend?

Welche Alternativen zu Ethnisierung gibt es?

Was ist richtig, was ist falsch an Ethnisierung? Wenn Ethnisierung falsch ist, was ist dann richtig? Was heißt "falsch"? Ist "falsch" die richtige Kategorie? Ist die Beurteilung "falsch" eigentlich doppelt gerechtfertigt, dadurch, daß 1. andere Erklärungsmuster zutreffender sind und 2. "falsch" in ethischer (sic) Hinsicht zutrifft?

Wird durch Ethnisierung *Ethnizität* reifiziert? Wird die naive Auffassung: Sprachen und Minderheiten bzw. Ethnien / Gruppen existieren unabhängig von ihrem eigenen (und vom fremden) Bewußtsein und ihrem konkreten Handeln zementiert?

Beinhaltet Ethnisierung im Alltagswissen eine biologistische Sicht (auch wenn historische Erklärungen angeführt werden)?

Was ist zu tun, wenn Ethnisierung "fatal falsch" ist?

Was kann die Angewandte Linguistik, was können Fremdsprachendidaktik, Sprachdidaktik, Didaktik im Rahmen der language awareness tun?

Didaktische Fragestellungen

Ist "Ent-ethnisierung" sinnvoll? notwendig? möglich?

Wie kann die laientheoretische Ethnisierung, die angemessenere Interpretationen verstellt und die eine (=1) Ursache für Kommunikationskonflikte darstellt, angemessen sachlich thematisiert werden?

Wie kann die didaktische Auseinandersetzung mit Ethnisierung den instrumentellen Charakter dieses Erklärungsmusters in Rechnung stellen?

Wie kann die Beschäftigung mit Laientheorien und die "Aufklärung" von Konflikt-Beteiligten realisiert werden? Wie kann die notwendige Reflexion geleistet werden? Inwieweit ist Einsicht in die Komplexität Voraussetzung für sinnvolle Reaktionen?

Wie kann die Komplexität didaktisiert werden?

Es ist schwer genug, Menschen Sprachen zu lehren, noch schwerer ist es, sie mit soziopragmatischen Strukturen vertraut zu machen. (Abgesehen davon, daß die entsprechenden Zusammenhänge auch bekannt sein müssen, um sie zu lehren.) Aber bei allen Vorbehalten ist es nötig, über die kommunikativen Bedingungen "aufzuklären", und es ist auch möglich.

Vorausgesetzt die "Menschen im Kontakt" sind mehr oder weniger gewillt, miteinander auszukommen, sie sind nicht darauf aus, "die anderen", sowie sich eine Gelegenheit bietet, zurechtzustutzen und zurückzubinden, dann kann mit großer Wahrscheinlichkeit das "private" Leben leichter werden, dann kann das konkrete Zusammenleben einfacher werden, wenn man mehr von den Konfliktpotentialen weiß, wenn sich die Beteiligten darüber im klaren sind, was sie "eigentlich" tun.

Hier bietet sich der Angewandten Linguistik ein weites Feld. Die Erkenntnisinteressen der Forschung und die der Sprecherinnen und Sprecher sind im Grunde identisch.

Literatur

- AUERNHEIMER, G. (1992): "Ethnizität und Modernität." In: *Rassismus und Migration in Europa. Beiträge des Kongresses «Migration und Rassismus in Europa»*. Hamburg, 26. bis 30. September 1990. Hamburg, S. 118-132.
- DITTRICH, E. J., RADTKE, F.-O. (Hrsg.) (1990): *Ethnizität. Wissenschaft und Minderheiten*. Opladen, Westdeutscher Verlag.
- HUTTL, L. (1978): "Das Verhältnis von Ereignis, Gesellschafts- und Strukturgeschichte dargestellt am Modell der französischen Historikergruppe der Annales. Karl Bosl zum 70. Geburtstag." In: *Zeitschrift für bayrische Landesgeschichte* 41 (1978), 1039-1096.
- KOLLER, W. (1992): *Deutsche in der Deutschschweiz*, Aarau, Sauerländer.
- FRIEDLANDER, S. (1974): "'Mentalité collective' et 'caractère national'. Une étude systématique est-elle possible?" In: *Relations internationales* 2 (1974), S. 25-35.
- GEIGER, T. (1932): *Die soziale Schichtung des deutschen Volkes. Soziographischer Versuch auf statistischer Grundlage*. Stuttgart
- GEERTZ, C. (21991): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a.M., Suhrkamp.
- GIORDANO, CH. (1992): *Die Betrogenen der Geschichte. Überlagerungsmentalität und Überlagerungs rationalität in mediterranen Gesellschaften*. Frankfurt a.M., Campus.
- GUDYKUNST, W. B., TING-TOOMEY, S. (1992): "Ethnic Identity, Language and Communication Breakdowns." In: *Handbook of Language and Social Psychology*. Edited by GILES, H., ROBINSON, W. P., CHICHESTER, John WILEY, S. 309-327.
- HRADIL, ST. (Hrsg.) (1992): *Zwischen Bewußtsein und Sein. Die Vermittlung 'objektiver' Lebensbedingungen und 'subjektiver' Lebensweisen*. Opladen, Leske + Budrich
- REICHARDT, R. (1978): "'Histoire des Mentalités'. Eine neue Dimension der Sozialgeschichte am Beispiel des französischen Ancien Régime." In: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur*. Hrsg. von JAGER, G., MARZINO, A., SENGLE, F., Tübingen, 3. Band, S. 130-166.
- RIECKS, A. (1989): *Französische Sozial- und Mentalitätsgeschichte. Ein Forschungsbericht*. Altenberge (=Münsteraner Theologische Abhandlungen. 2), Telos
- TREIBEL, A. (1990): *Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung und Gastarbeit*. Weinheim, Juventa.

- WERLEN, E. (1991): "Dialekt(e) in Kontakt und Konflikt. Ein empirisches Forschungsprojekt." In: JEANNERET, R. (éd.): *700 ans de contacts linguistique en Suisse*. Bulletin CILA 54. Neuchâtel 1991, S. 135-146.
- WERLEN, E. (1993): "Reflektierende Diskussion als Erhebungsverfahren." In: *Dialoganalyse IV*. Hrsg. von LÖFFLER, H. Tübingen, S. 151-163. Niemeyer.
- WERLEN, E. (i.Dr.): "Probleme der Datenerhebung beim Dialektkontakt: Reflektierende Diskussion als adäquate Erhebungsmethode." In: *Akten des Internationalen Dialektologenkongresses 1990 in Bamberg*, hrsg. v. W. Viereck, Band 4. Tübingen. Niemeyer
- WERLEN, E. (i.Dr.): "Teilnehmende Beobachtung." In: *Kontaktlinguistik*. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Hrsg. von GOEBL, H., NELDE, H.P., ZDENEK, S., WOLCK, W. Berlin, de Gruyter, Artikel 95.

Language and Gender as Applied Linguistics

David GRADDOL
Joan SWANN

Zusammenfassung

Dieser Beitrag stellt neue Analyseansätze vor, die in der angewandten Linguistik, wie sie in Grossbritannien praktiziert wird, mehr und mehr zum Tragen kommen. Diese Ansätze basieren einerseits auf einem funktionalen Modell im Sinne HALLIDAYS, schöpfen jedoch auch aus postmodernen Sprach- und Gesellschaftstheorien. Die Autoren untersuchen den Einfluss, den solche postmoderne Ansätze auf das Gebiet des geschlechtspezifischen Sprachgebrauchs haben, ganz besonders im Erziehungsbereich. Die sich seit den Sechzigerjahren abzeichnenden Entwicklungen im britischen Schulwesen, informellen, interaktiven Kommunikationsstilen im Schulunterricht mehr Gewicht zu geben, werden in diesem Beitrag in Bezug gestellt zu solch postmodernen Konzepten wie "border-crossing" und "conversationalisation".

Introduction

Applied linguistics is about the application of linguistic theory to real world problems. As such it is a complex exercise, which must necessarily draw on at least three kinds of theoretical framework: one which models language, one which models the world, and one which models the complex interactions between the two.

This description of applied linguistics is a maximal, all embracing one. In practice, applied linguists seem to have restricted themselves to a narrower domain, in particular to language teaching. But applied linguistics has long had an ambition to expand beyond this field. When Pit CORDER wrote his book *Introducing Applied Linguistics* in the early 1970s, he acknowledged that "there are practical tasks other than language teaching to which a knowledge of linguistics is relevant" (CORDER, 1973:7). This expansionist ambition has become clearly visible in recent years, with the growth of work in translation, in communications technology, and in forensic linguistics - to mention but three. Pit CORDER also envisaged another kind of expansion - the growth of a "superlinguistic theory" - a unified semiotic theory which would describe, "the science of the life of signs in society". He was, of course, echoing the words of Ferdinand DE SAUSSURE, who had foreseen the growing importance of sociolinguistics in linguistic enquiry.

Such expansion in the domain of applied linguistics has been clearly visible in the recent themes of the Annual Meetings of the **British Association of Applied Linguistics** (BAAL) and their associated publications:

- Language and Power* 1989 (Romy CLARK et al, eds, 1990) *Language and Nation* 1990 (Paul MEARA and Anne RYAN, eds, 1991)
- Language and Culture* 1991 (David GRADDOL et al, eds, 1993)
- Evaluating Theory and Practice*, 1992 (David GRADDOL and Joan SWANN, eds, 1994)
- Language in a Changing Europe* 1993 (David GRADDOL and Stephen THOMAS, eds, 1994)
- Change and Language* 1994 (Hywel COLEMAN and Lynne CAMERON, eds, 1995)

These titles demonstrate a broader conception of the kinds of application, of the kinds of data, and the kinds of theory and data which might constitute applied linguistics. The last theme, in particular, had three sub-themes which show this clearly: Change, language and the developing world; Change, language and the late 20th century society; Change, language and the individual.

In this paper, we examine some ideas about language which are becoming popular amongst members of BAAL, and which seem to be increasingly employed in analyses of data by applied linguists in Britain. These ideas belong broadly to a functional model of language, which owes much to the work of Michael HALLIDAY, but they draw also on what is sometimes called a postmodern theory of language and society. We will show briefly how the field of "language and gender" is becoming reconceptualised under the influence of such theory. We will also illustrate some of the ways we, and other researchers, have applied research findings in language and gender to the traditional, core activity of Applied Linguistics: namely education.

The postmodern model

Postmodern theory can be described as incorporating three "big" ideas :

- 1 That individual social identity is more complex than is suggested by the essentialist, monolithic categories often employed by sociolinguistics - like "female", "middle class", "middle age", "white". The sociolinguistic model of identity typically represents society as orderly and well structured, in which individual people have an uncontested, and unproblematic "place", determined by socio-economic indicators, social group membership, and territory-affiliation. Postmodern theory represents a person's identity as fluid, negotiable, contested, ambiguous. One could say that traditional sociolinguistics sees diversity as being stratified within society, such that individuals can be located within the cell of a large social matrix.

Postmodern theory, on the other hand, sees diversity as experienced by the individual, whose identity can be described in terms of a subjectivity which is problematic and contradictory. The unified rational self assumed by so much research in applied linguistics is seen as a fiction of the modernist project which began during the Renaissance and is now deeply entrenched in western, liberal thinking.

- 2 That there is an important dialectical relationship between language and the social world which has two main dimensions :
 - (i) the way we talk, and the kinds of texts with which we interact, both reflect the kind of person we are, but also help create that identity- as well as helping create the kind of social relations which we experience. Postmodern theory is not the only approach which suggests that a such a dialectical relation between language and the social world exists, but its analysis of this relationship is distinctive, employing ideas such as **discourse** and **subjectivity** rather than language and society.

This also marks a departure from the old, sociolinguistic agenda: do forms of language determine social relations and experience of the world (WHORF, the early work of Basil BERNSTEIN, some strands of feminism) or do the forms of language reflect an unequal social and sexist world? (typical of variationist sociolinguistics).

- (ii) Postmodern theory conceptualises the process of communication differently from modernist theoretical frameworks (in which we include much traditional sociolinguistics as well as much grammatical theory). Within postmodern theory, the meanings of particular utterances and texts are seen as precarious and contestable: not given simply by the linguistic structure but constructed and mediated by people with a diversity of social experience, expectations, and practices. Meaning thus arises out of the interaction between language and social life. It follows from this that utterances and meanings are not seen as constructed by single, rational minds. This does not abolish such notions as "intention", but it certainly problematises it.
- 3 That social and economic relations in the world are undergoing important qualitative changes which are leading to both global and local restructuring of social and economic life; and that such massive change renders traditional frameworks of analysis inappropriate.

So postmodern theory is both a new way of theorising the world, and a way of theorising a new kind of world. It not only provides new insights into old problems but also, by setting a different agenda of real world "problems" linked to language use, it suggests a new domain for Applied Linguistics: a critique of social life through language.

It is, perhaps, important to say that we do not see postmodern theory as a brand new product which will solve our analytical problems at a stroke. Many of its ideas have a long history, particularly, perhaps, in the disciplines of anthropology and ethnography. Postmodern theory remains rather better at constructing analytical problems than solving them. Furthermore, many of the linguists incorporating some of these ideas are doing so cautiously and eclectically, and may even reject the label "postmodern" altogether. We are merely using the term as shorthand for what we see as some important developments in applied linguistics which we think help provide new insights into some of the issues which confront us in the developed world today.

The diffusion of identity and agency

The following example might make some of these ideas about language and social identity more concrete. In many parts of the developed world, the nature of public encounters with larger organisations and businesses is being transformed. One example of this is the automated enquiry service provided by banks, airlines and other service industries. Bank customers, for example, are able to obtain information about their account by interacting with machines rather than with people: at an automated teller machine on the street, by Minitel or link from a home computer. It is also possible to telephone the bank and receive information from a synthesized human voice which responds to queries and instructions from the user given either by voice or by keying numbers.

Imagine one such customer, a man who rings the bank by telephone from home, late at night, surrounded by domestic life: television, smells of cooking, neighbours calling. Banking transactions are, in most countries, associated with public and institutional spaces and formality. The interaction we have just described, however, is typical of the way the environment of work is increasingly penetrating the domestic sphere and **vice-versa**. This interpenetration of the domestic and commercial, and of the private and public, is claimed to be one of the features of postmodern life. Such blurring of boundaries is what Norman FAIRCLOUGH, in his keynote address to BAAL in 1994 called **border crossings**.

We are particularly concerned in this paper about issues of language and gender, and we can note that it is not accidental that the synthesized voice on the telephone is that of a woman. Women have long been used in commerce to provide services to (often male) customers in a dy of airline cabin crews, referred to this as "emotional labour". Norman FAIRCLOUGH has developed this idea in relation to language:

"Emotional labour is an institutional appropriation of practices of everyday life, and it needs the language of everyday life. It has often been remarked that the burden of emotional labour in everyday life, especially in the family, has an unequal gender distribution, and is disproportionately carried by women. Service industries can be read in terms of a feminization of labour, suggesting a certain gender bias to phenomena of conversationalisation." (FAIRCLOUGH, 1994)

By the term "conversationalisation" Norman FAIRCLOUGH has in mind "the engineering of social relations such as informality, friendship, and even intimacy ... through the deliberate simulation of the discursive practices of everyday life". Service industries have become the dominant economic activity in countries like Britain, and with it an increase in the exploitation of particular forms of talk. The use of a conversational style permits service providers to simulate a personal interest and friendliness towards a customer; to give the impression that the customer's desires form the basis of the interaction.

Research on language and gender, as documented in our book *Gender Voices*, has shown how, even in the domestic sphere of married couples, there is an uneven division of labour in conversations. The conversational role we have just described - the maintenance of interpersonal relations in conversation; allowing topics raised by the interlocutor to flourish; supportive, non interruptive conversational styles - these typically form women's conversational work. Hence the adoption of conversational practices in the workplace is not merely an "informalization" of work discourse, but also often a process of "feminization", as Fairclough suggests. Men in their everyday work are being encouraged or required by their employers, to adopt communication practices and discourse roles hitherto associated with women in the private sphere. In addition to the service encounters we have mentioned, trends on the factory floor and in middle management are towards cooperative teamwork, problem solving between equals, and the avoidance of aggression and conflict.

So the adoption of a female voice by the bank for its automated enquiry service is far from accidental: it can be theorised in a way which engages with

wider facts about the role of language in constructing economic and social relations in the late twentieth century, and what Norman Fairclough has called **discourse technologies**: a form of exploitation of sociolinguistic research by corporate bodies whereby certain discourses are designed and implemented in the workplace in an attempt to achieve particular social relations both amongst staff and between staff and members of the public.

Postmodern theory encourages us to examine the wider social and economic context of individual behaviour. It also encourages us to ask more searching questions about identity and agency. For example, who exactly can be said to be speaking on the bank's automated enquiry line? Who is the relevant human agent?

At one level it is obviously the woman whose voice was digitised - who recorded the snippets of speech which were assembled into appropriate utterances by the computer. But at another level, it could be said to be the person who wrote the script which she reads. So what she says contains an institutional voice of some kind. At yet another level, the human agent can be regarded as the programmer, or systems designer who created the software which puts the bits and pieces together to form a connected utterance. Certainly some of the features of this utterance, such as its timing and prosody which often signal important aspects of personal identity, are partly the work of the programmer.

But in an important respect, the human agent who constructed the utterance was not the woman, or the bank, but the listener. How then, can the listener be theorised as being the speaker? When the user interacts with this distant machine, the synthetic voice responds mechanically and simply to the pattern of button pressing. The linguistic consequences of each button press are (one hopes) quite predicatable and are invoked by particular acts of intention by the customer. In this sense, the user was a key human agent in the construction of the utterance.

The customer's agency in the matter does not stop there. The numbers which the synthesised voice utters when it lists a balance and statement of account are created by his transactions and pattern of behaviour in the world. So we can argue that in a deeper sense he was the agent, the speaker of this utterance. And in the sense that this is a record of gendered interactions with the world, it is a masculine voice.

No doubt you find this a bit of a tricky, typically postmodern argument. Nevertheless, the diffusion of human agency, and the complex division of labour in the production of texts such as these - whether spoken or written - is undoubtedly one of the key features of much communication today. In this one

example, apparently an interaction between a male and a female, we have been able to raise a variety of questions about language and gender identity. Such questions are becoming increasingly pressing ones in sociolinguistic research.

We have seen in the papers presented to BAAL over the past few years the working out of some of the implications of such postmodern ideas in a sufficiently empirical and concrete way to serve the needs of applied linguistics. Our colleague Janet MAYBIN, for example, has been applying the "Bakhtinian" notion of "voices" to her recordings of schoolchildren (MAYBIN 1993). One of us is currently examining boys' talk in classrooms (GRADDOL and KEETON, forthcoming), demonstrating how some of the cooperative features which Jennifer COATES has found in the talk of women's friendship groups (COATES, 1994), such as the joint construction of turns, can also be found in boys' talk. Postmodern theory is not just a pastiche of obscure, abstract ideas. It can be operationalised within an empirical framework and made to generate useful insights in applied linguistic research. In fact, we could go so far as to say that it renders usable for the first time, data which has long been marginalised and even ignored as being too messy or difficult, or as being complicated by uninteresting "performance" factors.

Language, gender and education

Education is perhaps the best established domain of applied linguistics. Furthermore, research on language and gender has certainly influenced educational debates, policy-making and pedagogic practices in British schools during the last few decades. Here we will briefly chart some developments in British education from the 1960s, and ask whether postmodern theory, as we have described it, offers a basis for understanding and critiquing them.

During the 1980s, for example, there was a spate of publications -- guidelines, teaching materials, policy statements - designed to redress perceived gender inequalities in education. Many of these focused on language use, both written and spoken. They can, however, be seen to incorporate some of the monolithic and fixed views of gender identity which postmodern theory finds so problematical. We have argued elsewhere (SWANN, 1992b) that masculinity and femininity are frequently constructed as discrete and oppositional categories. There seems to have been too easy an assumption that boys behave in one way, and girls in another; and that boys and girls alike behave in a consistent manner.

Some of the earlier publications also take a rather transmission view of language and meaning (despite the fact that many of their authors were critics of a transmission view of education). Discussions of "sexist language", for

example, and of "sexist biases" in texts commonly saw sexism as something inherent in texts. Sexist language has, similarly, been portrayed in a simplistic and deterministic way as constructing language users as feminine or masculine. Many people have since begun to question earlier "anti-sexist" policies (see for instance the examples in MAYBIN and SWANN, 1993). The model of language on which such policies were founded has also been explicitly challenged. Gemma MOSS (MOSS, 1989 and elsewhere) has drawn attention to the importance of how apparently ideologically suspicious texts (such as popular romance) are actually used by adolescent women: how the social practices and discussion which typically surround such texts can transform the meaning and ideological effects.

We want, however, to focus here on developments concerning spoken language in the classroom. We will briefly trace the history of new, informal styles of interaction in British classrooms and relate this to postmodern ideas such as "border-crossing" and "conversationalisation".

In 1965 a new word came to be used in British education. The word was "oracy", and it was coined by the educationist Andrew WILKINSON as a parallel to literacy. WILKINSON insisted on the importance of spoken language in teaching and learning, complaining that "The spoken language in England has been shamefully neglected" (WILKINSON, 1965:11). He argued that oracy should be as highly valued in the educational process as literacy traditionally had been and famously claimed that "oracy is a condition of learning in all subjects" (WILKINSON, 1965:58).

In the 1970s and 1980s educational interest in spoken language grew to the extent that it is possible to talk of an "oracy movement", which had a growing effect on educational rhetoric and, though probably to a lesser extent, educational practice.

The important point in relation to our concerns here is that the oracy movement has tended to focus on and privilege only certain forms of talk. For instance, its followers were often critical of the discourse practices associated with "transmission teaching", where stereotypically the teacher stands at the front of the class and gives out information to pupils; or asks questions around the class - normally questions to which she or he knows the answer. The promoters of oracy tend to be less interested in whole class, teacher-directed, talk and to particularly value talk between pupils in small groups. Such talk is often seen as "conversational" in that it is typically informally-organised, exploratory, and collaborative in nature.

There have been a variety of motivations for the introduction of this kind of talk in the classroom: we have already mentioned one, which is that it is

regarded as an effective way to organise teaching and learning. But there are also social, economic and political motivations which have arisen from different quarters.

One motive, which WILKINSON himself put forward strongly, was a liberal, humanist one: oracy was good for democracy and made for a more civilised life. It encouraged good manners and mutual respect between staff and pupils :

"Since oracy is inextricably bound up with personality its encouragement is a matter of the fundamental attitude of the school towards its pupils; of their relationships with the staff; of the degree of responsibility accorded them; of the confidence they acquire. Oracy and democracy are closely related." (WILKINSON, 1965:59)

Twenty-five years later, WILKINSON characterised the the "rules" of classroom talk which supported this project :

"Take turns; don't interrupt; don't overtalk; share out the talk time; don't allow silence; don't speak at too great a length; listen to others; respect their point of view; find rational reasons for agreeing or dissenting; respond to the merits, not demerits, of others' points; do not be personal; be objective; be positive and constructive; be co-operative; try to arrive at a mutually satisfying conclusion. The consensus may be challenged, but with the intention of arriving at a new consensus by rational argument." (WILKINSON, DAVIES & BERILL 1990: 76-7)

The promotion of collaborative talk, however, has also been seen as a beneficial activity by those concerned about gender inequalities. One of the most significant, certainly one of the most frequently discussed, findings that has come out of research on language and gender over the past couple of decades or more has been the extent to which male speakers of all ages "dominate" mixed sex interaction. In some other classroom research we indicated how such dominance took highly subtle forms, and could be maintained by the compliance of both girl and boy pupils, as well as the teacher (SWANN and GRADDOL, 1988). There have been repeated attempts to challenge such dominance - to give female speakers greater access to the floor. Most of the books and guidelines on gender issues in schools and classrooms have something to say about the way classroom interaction is organised. "Good practice" hinges on encouraging pupils to work together collaboratively - to engage in small group, informally-organised, exploratory talk :

"[The] work emphasized talking, listening, reporting back and operating successfully as a small group. We were also encouraging collaboration in other aspects of their work. [...] What we tried to do was to create situations in which girls and boys needed each other, and gained mutual support." (CLAIRE, 1986: 45)

This quotation comes from Hilary CLAIRE, a London teacher working with a class of 6-7 year olds, on how she and a fellow teacher tried to reduce the dominance of boys and encourage girls to contribute more in class. Collaborative talk is seen as "female friendly" and institutionalising it in the classroom practice is seen as a sound interventionist strategy which will give girls a greater chance to participate in useful learning experiences. The linguist Janet HOLMES gives the following advice to organisers of discussions in academic seminars :

"Provide opportunities for small group discussion as preparation for full session discussion of issues. Exploratory talk will thereby be encouraged and females are more likely to contribute in the full session in the role of reporter on a small group's views." (HOLMES, 1992: 145)

Collaborative rather than competitive discourse is not just seen as providing better access for women in situations which would otherwise be dominated by men. It has also been deliberately promoted in all-female groups. For example, Debbie Cameron described talk in feminist discussion groups, where there is a set of self-imposed practices designed to favour less confident speakers.

"When you attend a feminist group or meeting, you soon learn that interruption, talking too much, raising your voice, vehemently disagreeing with others, expressing hostility and so forth are not acceptable behaviour. On the other hand, it is desirable that you express solidarity, give way to other speakers and tolerate long silences if they occur." (CAMERON, 1992: 53)

This kind of collaborative talk has, partly through the oracy movement, become part of educational rhetoric and policy. A clear example of this is provided by a video, produced in 1992 by a newly constituted body known as the School Examinations and Assessment Council, or SEAC. (The fact that this body is itself now defunct bears testimony to the rapid shifts in educational policy in Britain). The video was part of a huge array of materials produced from the late 1980s to the present as part of the development of a National Curriculum in England and Wales. This embodied within it specified

"attainment targets" to be met by children in various parts of the curriculum. The quality of children's spoken language in the classroom was to be formally included within the national assessment programme. The video was designed to provide advice to classroom teachers on the assessment of young children's language.

One extract shows a boy, Thomas, working with different pupils. He is pictured in a collaborative, small-group discussion with two girls, Jenny and Michelle. The children have to solve a problem - they have to decide how they might release a cow from a pit that she's become trapped in. The task for teachers is to watch this video and discuss how they might assess the pupils' spoken language. The following is an extract from the teachers' booklet which accompanied the video in which Thomas is criticised for being "over-dominant" :

Thomas, Jenny and Michelle work together in a group, but Thomas assumes the lead role to an over-dominant extent. He does listen to Jenny's suggestions on occasions ("She might be too heavy to lift up on a rope"), but to meet the requirements of [Attainment Target] En 1/3c: listen with an increased span of attention to other children and adults, asking and responding to questions and commenting on what has been said he would have to listen more and show greater awareness of others and their contributions.

On the other hand, Jenny is assessed more favourably, mainly because she's "supportive" :

Jenny listens well and is the most supportive member of the group: she shows positive body language and makes eye contact with Thomas. ... It is worth noting that assessment of Thomas's work can still be made even though the group interaction is affected by the gender relationship.

This demonstrates what was highly valued in small-group talk. We can see that there is an emphasis on collaboration and conversational support: Thomas is over-dominant - he should listen more and be aware of other speakers; Jenny is better in this context - she's a good listener and a supportive member of the group. The assessors do seem to have taken on board the body of sociolinguistic research which shows that women's styles of talking are different from men's, and usually less highly valued in public settings. The advice here, then, seems to resonate with concerns for gender equality.

But we still need to ask whether, in the long term, such a strategy is actually beneficial to girls - or indeed to any of the individuals concerned. We think there are one or two problems here.

First, in terms of assessment, because girls are often expected to be collaborative and supportive, there is a danger that people will focus on this aspect of their talk and neglect other important features. For instance, in the SEAC video, we felt that the assessors had been led to a rather impoverished assessment of Jenny's speech: she is supportive, but she also puts forward several good ideas for releasing the trapped cow. The assessors have ignored this and focused on some (stereotypically) feminine features. This is reminiscent of the way girls have traditionally been complimented on the presentation of their written classroom work, whereas boys are complimented on its content.

Second, it is also possible that the rehearsal of collaborative talking practices fits a wider and quite different agenda. There has always been something of a tension in debates around the function of the English curriculum in Britain, which goes back to the introduction of state education in the 19th century. Some saw English as primarily a vocational subject in which boys and girls would be given those skills required by their future employers. On the one hand, there has long been a traditional liberal position which rejects the vocational argument, which stresses the humanising effect of exposure to great literature, the importance of personal development through creative writing, and the self-empowerment brought about by language education. This was largely the position taken in a formative Government Report in the 1920s, called *The Teaching of English in England* (*The Newbolt Report*, 1921). One of the contributors to this report was responsible for one of the more colourful and forceful statements of the liberal position :

"I am prepared to maintain, and, indeed, do maintain, without any reservations or perhapses, that it is the purpose of education, not to prepare children for their occupations, but to prepare children against their occupations. [...] We must really get out of the habit of talking as if education were the preparation of children merely for that part of life which does not belong to them, as if they, as reasonable, living beings, had no existence at all." (SAMPSON, 1921:10)

The oracy movement could be regarded, to some extent, as having taken this liberal agenda into the arena of spoken language. However, the compartmentalisation of life into "private" and "public", between "home" and "work" is, according to the postmodern model less easy to maintain. Changing

patterns in employment and work practices seem to have helped bring about a collision between the liberal and vocational educational agenda. Douglas BARNES has argued that we have to look at the motives of those who advocate collaborative small group work: the kinds of talk advocated by liberal educationists, like many of those in the oracy movement (and, we might add, by several feminists) bear an uncanny resemblance to workplace talk that seems designed to manufacture consent and compliance.

We have argued elsewhere (SWANN and GRADDOL, 1995) that the growing emphasis on small-group collaborative talk can itself be seen as a process of feminisation of classroom discourse practices. This kind of talk is not just more "civilised" and supportive to less confident participants but also consistent with research evidence on female conversational styles. In other words, what is being institutionalised is a form of discourse which seems closer to women's generic styles than to those of men. The problem is not just how to ensure that women get access to public talk, but how to ensure that men start talking more like women. For example, in a recent discussion of intervention strategies, Janet HOLMES (1995:221) suggests that "the facilitative, supportive, and considerate politeness strategies typical of female talk have been shown to be more effective. How can men be assisted to acquire them?"

Conclusion

Norman FAIRCLOUGH, in his address to BAAL, alerted applied linguists to some of the wider political and economic processes which such feminization connects with. We have pointed out in an earlier review of spoken language in the classroom (SWANN 1992a) that collaboration between girls and boys may be based on girls' relative support and compliance: speakers may collaborate perfectly in a way which ensures that existing power relations are maintained. In the workplace, such discourse strategies may be regarded as part of a managerial strategy to manufacture consent amongst work teams, as well as to position employees and customers in ways which serve the employers' purposes. After all, it could be said that feminine discourse strategies have facilitated women's exploitation for many years. Postmodern theory perhaps helps us understand employers' apparent enthusiasm for institutionalising such talk practices in the workplace. But, as the mixture of motives for encouraging them in the classroom suggests, the "meaning" of this co-operative, conversational and informal style - or rather, to put it in postmodern terms, the ways in which individual subjects are positioned by such discourse practices - is likely to be contradictory and ambiguous, both emancipatory and yet oppressive.

REFERENCES

- CAMERON, Debbie (1992) (2nd edn): *Feminism and Linguistic Theory*. London: Macmillan.
- CLAIRE, Hilary (1986): "Collaborative work as an anti-sexist process". In: *Inner London Education Authority (ILEA) Primary Matters: Some approaches to equal opportunities*. London: Ilea.
- CLAIRE, Hilary, Janet MAYBIN & Joan SWANN (1993) (eds): *Equality Matters: Case studies from the primary school*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CLARK, Romy, Norman FAIRCLOUGH, Roz IVANIC, N. McLEOD, Jenny THOMAS & Paul MEARA (1990) (eds): "Language and Power". *British Studies in Applied Linguistics* 5. London: CILT.
- COATES, Jennifer (1994): "No Gap, Lots of Overlap: turn-taking patterns in the talk of women friends". In David GRADDOL, Janet MAYBIN & Barry STIERER (eds) *Researching Language and Literacy in Social Context*. Clevedon: Open University/Multilingual Matters.
- COLEMAN, Hywel & Lynne CAMERON (1995) (eds): "Change and Language". *British Studies in Applied Linguistics* 10. Clevedon: Multilingual Matters.
- CORDER, Pit (1973): *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- FAIRCLOUGH, Norman (1994): *Border Crossings: discourse and social change in contemporary societies*. Keynote address to BAAL Annual Meeting, Leeds, September 1994.
- GRADDOL, David & Margaret KEETON (forthcoming): "Co-operative talk amongst boys". In Sally JOHNSON & Ulrike MEINHOF (eds) *Language and Masculinity*. Oxford: Blackwell.
- GRADDOL, David & Joan SWANN (1989): *Gender Voices*. Oxford: Blackwell.
- GRADDOL, David & Joan SWANN (eds) (1994): "Evaluating Language". *British Studies in Applied Linguistics* 8. Clevedon: Multilingual Matters.
- GRADDOL, David & Stephen THOMAS (1994) (eds): "Language in a Changing Europe". *British Studies in Applied Linguistics* 9. Clevedon: Multilingual Matters.
- GRADDOL, David, Linda THOMPSON, & Mike BYRAM (1993) (eds): "Language and Culture". *British Studies in Applied Linguistics* 7. Clevedon: Multilingual Matters.
- RUSSELL HOCHSCHILD, Arlie (1983): *The Managed Heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.
- HOLMES Janet (1992): "Women's talk in public contexts". *Discourse and Society*, 3(2).
- HOLMES Janet (1995): *Women, Men and Politeness*. Longman: London.
- MAYBIN, Janet (1993): "Dialogic relationships and the construction of knowledge in children's informal talk". In David GRADDOL, Linda THOMAS, & Mike BYRAM (eds) *Language and Culture. British Studies in Applied Linguistics* 7. Clevedon: Multilingual Matters.
- MEARA, Paul & Anne RYAN (1991) (eds): "Language and Nation". *British Studies in Applied Linguistics* 6. London: CILT.
- MOSS, Gemma (1989): *Un/Popular Fictions*. London: Virago.
- SAMPSON, George (1921): *English for the English*. Cambridge University Press: Cambridge.
- SWANN, Joan (1992a): *Girls, Boys and Language*. Oxford: Blackwell.
- SWANN, Joan (1992b): "What do we do about gender?". In *Language and Education*: 2-4: 249-258.
- SWANN, Joan & David GRADDOL (1988): "Gender inequalities in classroom talk". In *English in Education* 22: 48-65. Reprinted in David GRADDOL, Janet MAYBIN & Barry STIERER (eds) (1994) *Researching Language and Literacy in Social Context*. Clevedon: Open University/Multilingual Matters.
- SWANN, Joan & David GRADDOL (1995): "The feminization of classroom discourse?". In Sara MILLS (ed) *Language and Gender: interdisciplinary perspectives*. London: Longman.
- WILKINSON, Andrew (ed) (1965): "Spoken English". *Educational Review Occasional Publications Number* 2, Birmingham.
- WILKINSON, Andrew, Alan DAVIES & Deborah BERRILL (1990): *Spoken English Illuminated*. Open University Press: Milton Keynes.

Imparfait, passé composé et passé simple en conflit: la guerre en Bosnie dans un numéro de *Libération*

Marianne KILANI-SCHOCH

Nicolas ISCHI

Abstract

This article deals with the interpretation of the use of 'imparfait', 'passé composé' and 'passé simple' in French newspapers. It presents a detailed textual analysis of two articles on the war in Bosnia which appeared in the daily newspaper *Libération*. It is argued that the distribution and alternation of past tense/aspects in these articles does not serve a temporal but rather a pragmatic function: it helps to differentiate between the different protagonists in the conflict and reflects the speaker's/writer's attitudes. Furthermore the authors consider the ideological implications of textual organization, particularly in relation to the ambiguous status of European solidarity.

1. Introduction¹

Dans le débat sur les temps-aspects verbaux du français, le passé simple (ci-après PS) occupe aujourd'hui une place de choix. Retiré du français parlé, il continue cependant à jouer un rôle important à l'écrit (voir ADAM 1993: 102). On peut même se demander si son emploi n'augmente pas dans la presse², où semble se construire un nouveau système de relations temps-aspects (voir par exemple MONVILLE-BURSTON & WAUGH 1985, WAUGH 1990, 1991, BLUMENTHAL 1986).

La caractérisation du type de rapports que le PS entretient avec les autres membres du système temps-aspects et l'éventuelle réorganisation à laquelle il participe représente une des principales interrogations théoriques actuelles. A cette question sont liés d'autres problèmes comme celui de la distribution du PS et des principes qui la régissent, la possibilité de "réduction" de ses différentes interprétations en contexte à une valeur de base unique, l'incidence du genre discursif³ (journalistique vs. littéraire) sur sa signification, etc. Ces questions sont généralement traitées à la lumière d'approches privilégiant la fonction

¹ Nous remercions Jean-Michel Adam et Philippe Carrard pour leurs critiques suggestives d'une première version de ce texte.

² On ne dispose pas de données statistiques concernant l'évolution très récente. Voir plus loin 2.4.2., p. 98. Nous relevons presque quotidiennement des PS dans la presse, par exemple jusque dans quatre articles d'un même numéro de *Libération*.

³ Conditions d'énonciation ou de rédaction/réception.

pragmatique (BLUMENTHAL 1986, FLEISCHMAN 1990, 1992) ou énonciative⁴ (ADAM 1994a) plutôt que référentielle⁵ des oppositions de temps-aspects.

Notre contribution porte sur le PS dans son emploi journalistique, c'est-à-dire sur le PS dans un type de discours obéissant à des conventions tout à fait spécifiques, en matière d'ancrage énonciatif notamment (voir plus loin, 2.2.). Nous proposons ici une étude particulière de deux articles d'un numéro du journal *Libération*, consacré, à la veille de Noël 1993, à la guerre en Bosnie⁶. Les PS de ces articles sont pris comme exemples de ce type de PS journalistique.

La complexité des problèmes posés par le PS journalistique demeure extrême malgré la multiplication des travaux qui en traitent (voir ENGEL 1990, MONVILLE-BURSTON & WAUGH 1985, BLUMENTHAL 1986, WAUGH 1990, 1991, etc.). C'est la raison pour laquelle des analyses centrées sur un texte unique pris dans sa totalité (par opposition à des analyses portant sur des extraits) nous paraissent aussi apporter leur contribution. Si une telle approche présente les limitations inhérentes à un corpus restreint, elle permet cependant, mieux qu'avec des extraits, la saisie d'une économie textuelle générale. L'étude des micro-systèmes de textes particuliers nous paraît justifiée aussi longtemps que l'on ne pourra prétendre disposer d'une grille d'analyse du PS applicable à tout type de texte.

Les deux articles de ce numéro de *Libération* ont été retenus parce qu'ils font une riche exploitation des possibilités offertes par les temps-aspects du français. La fonction des " tiroirs verbo-temporels " et du jeu de leur alternance semble ici moins de localiser les événements sur l'axe temporel du passé que de marquer différents points de vue par rapport au locuteur-énonciateur. Ces articles constituent une bonne illustration de la fonction pragmatique ou énonciative des temps-aspects par opposition à leur fonction temporelle. Nous développerons donc ci-dessous une analyse pragmatique des *effets textuels* produits par le PS dans ces articles, sans, précisons-le, tenir compte de l'intention du locuteur-énonciateur ou du processus " réel " de construction. En effet, ces deux textes semblent avoir des sources différentes. Le premier, plus hétérogène, sans auteur, paraît composé de fragments de dépêches, tandis que le second, moins hétérogène, signé par un rédacteur, pourrait être le fait d'un témoin. Nous nous en tiendrons cependant au produit final et à ses effets particuliers.

⁴ Certains travaux (MONVILLE-BURSTON & WAUGH 1985, 1986, WAUGH 1990) mettent l'accent sur la fonction discursive. Faute de place nous ne pouvons développer ici ces distinctions théoriques très fines et renvoyons à ADAM (1990) et FLEISCHMAN & WAUGH (1991), par exemple.

⁵ Au sens des valeurs temporelles et aspectuelles traditionnelles: distance temporelle, perfectivité.

⁶ Les deux articles figurent en annexe.

Dans le premier article, que l'on qualifiera provisoirement d'article de synthèse, apparaissent imparfait (ci-après IMP), passé composé (ci-après PC) et PS, pour l'évocation d'un même passé temporel. Cette répartition des temps-aspects, apparemment non aléatoire, retiendra toute notre attention. Notre analyse établira quel système se dégage de l'emploi des temps-aspects dans le texte et quelle(s) valeur(s) prend le PS. Le deuxième article, rédigé presque entièrement au PS, présente ce temps-aspect dans une fonction relativement transparente. Nous verrons comment celle-ci doit être mise en relation avec celle du premier texte. En d'autres termes, nous essayerons de montrer comment la signification du PS se construit dans le texte, le contexte et l'intertexte.

Le numéro de *Libération* consacré à la Bosnie s'est imposé à nous pour une raison à la fois politique et linguistique. La gravité de la situation en Bosnie place une partie de notre société dans une situation de crise morale: "il faut bien faire quelque chose, on ne peut pas rester sans rien faire". Dans ce numéro de *Libération*, le discours relatif à la Bosnie doit être lu à la lumière de cette crise, dont on peut se demander si elle n'est pas "une forme d'absolution de sa propre impuissance et de compassion envers son propre sort" (BAUDRILLARD 1994). Il nous a paru important d'ouvrir une réflexion sur les aspects linguistiques du traitement de la situation en Bosnie dans la presse, en partant de ce numéro de *Libération*. Notamment pour nous interroger sur les apparentes marques de solidarité qui ne sont peut-être que les signes de "l'engagement de toute une société dans la voie de la "commisération" au sens littéral" (BAUDRILLARD 1994). Cette étude linguistique devrait, nous l'espérons, contribuer à dévoiler l'ambiguïté de la position solidaire européenne, à partir du numéro de *Libération* sur la Bosnie.

Nous commencerons par développer l'analyse du premier article.

2. Premier article⁷

2.1. *Elements paratextuels et contextuels*

Cet article, intitulé "La Bosnie seule pour son deuxième Noël de guerre", accompagné en colonne de gauche d'un chapeau, forme les deux tiers de la deuxième page du numéro de *Libération* du lundi 20 décembre 1993. Signé Service étranger avec AFP, il figure sous la rubrique "L'Événement", une rubrique consacrée sur cinq pages du numéro à la situation en Bosnie et en particulier à celle des enfants. La page de couverture annonce déjà l'importance que le journal accorde au sujet, en titrant au-dessus d'une photo montrant un

⁷ Faute de place nous ne pourrions ici développer toute l'analyse du chapeau.

enfant de sept ans jouant avec le chargeur d'une Kalachnikov, "Sarajevo: c'est ainsi que les enfants vivent". "Notre" article de la page 2 est suivi de "Soixante et onze mille enfants dans le cauchemar de Sarajevo", tandis que la photo d'une petite fille rescapée du bombardement de son école s'étale sur les deux pages centrales.

Ce numéro de *Libération* semble donc adopter un profil "humanitaire" et vouloir dénoncer la guerre en Bosnie par le rappel du prix direct ou indirect que paient les plus innocentes de ses victimes.

2.2. Type de discours

Comme la plupart des articles de presse, par son ancrage énonciatif, notre article appartient typologiquement au discours⁸. S'il est dépourvu de repères personnels et spatiaux déictiques (cf. SIMONIN 1984), conformément au standard de ces formations discursives, les repères temporels sont tous reliés au *maintenant* de l'énonciateur, c'est-à-dire référent à l'instance d'énonciation. Le journal est censé fournir au lecteur l'actualité. Ceci évidemment relève de la fiction et masque la dissociation entre moment de rédaction et moment de parution ou lecture. En lieu et place du moment de rédaction, ce qui constitue l'axe de repérage temporel est la date de parution du journal⁹.

Les repères temporels sont aussi très homogènes en ce qui concerne leur référent: hormis quatre, la presque totalité d'entre eux renvoie aux deux jours précédents¹⁰. L'article se caractérise par son unité temporelle, encore assurée par la portée de ces marqueurs temporels qui s'appliquent parfois sur de longs segments du texte, ou encore par les organisateurs temporels: *tandis que*, *au même moment (chapeau)*, *alors que*. La première phrase du chapeau construite autour du mot *week-end* annonce précisément cette unité.

L'unité temporelle contraste avec l'hétérogénéité spatiale. En quelque sorte elle contribue à réduire cette hétérogénéité, comme la réduit la construction symétrique de l'article.

Les repères spatiaux construisent littéralement le texte, ils en organisent le plan. Dans le chapeau, après un paragraphe où la première phrase nominale rassemble les principaux lieux - Serbie, Bosnie et France - autour du noyau

⁸ Selon la dichotomie classique de BENVENISTE (1966).

⁹ Des flottements apparaîtront d'autant plus facilement que le numéro du lundi couvre l'information sur deux jours. Voir par exemple l'information relative à la Bosnie: dans le chapeau les combats dans le nord de la Bosnie sont présentés comme se poursuivant, avec un IMP de simultanéité par rapport à *samedi* via les organisateurs temporels *au même moment* et *également*, tandis qu'au dernier paragraphe de l'article, il est dit que "les forces bosniaques ont repris hier leurs bombardements...", *hier* référant à dimanche.

¹⁰ Sept occurrences de *hier*, deux de *samedi*.

temporel *week-end*, trois intertitres, symétriques sur le plan linguistique et sur le plan de la disposition typographique, énumèrent les villes principales de l'article: dans l'ordre choisi Belgrade, Paris et Sarajevo. Symétrie à nouveau pour les deux intertitres de l'article lui-même, eux aussi spatiaux: en Serbie, en Bosnie.

Ces symétries ont plusieurs effets: d'une part elles rapprochent les lieux, d'autre part elles renforcent l'unité temporelle: dans le chapeau en particulier, la différence de jour entre les élections à Belgrade (*hier*, c'est-à-dire 'dimanche') et la manifestation à Paris (*samedi*) tend à s'annuler, ce que souligne *au même moment* qui accompagne l'intertitre suivant *A Sarajevo*. Le paradigme formé par le parallélisme des trois intertitres étend le champ d'application de l'organisateur temporel: *au même moment*, par similarité, renvoie non seulement à Paris mais encore à Belgrade, et ce malgré les indices temporels différents.

Autre effet textuel de ces symétries: l'additivité. L'article juxtapose les parties sans ordre chronologique, sans tenir compte de la chronologie. L'organisation est parfaitement indépendante de l'ordre temporel des événements, comme le montrent les différences entre le chapeau et l'article:

Belgrade	France
Paris	Serbie
Sarajevo	Bosnie.

On pourrait chaque fois intervertir les parties sans que le sens du texte n'en soit modifié.

Les éléments considérés nous amènent à conclure que nous avons affaire à un type de discours plus descriptif que narratif. Il s'agit de descriptions d'actions situées dans un même plan temporel (le week-end) mais hétérogènes spatialement, réunies sous un thème-titre. Il n'y a ni procédure de mise en intrigue, ni relation causale, ni résolution (cf. ADAM 1994b: 55, 57, 99), d'où le nombre de repères spatiaux et temporels chargés de structurer le texte.

Dans cet ensemble toutefois se détachent les deux premiers paragraphes de l'article, caractérisés par une linéarité locale: une situation initiale est d'abord posée en mettant en relation - cohésion syntaxique assurée par *alors que* - deux événements temporellement séparés mais thématiquement liés¹¹: la manifestation samedi à Paris et la tentative de couloir de la parole dimanche soir sur la chaîne de télévision Arte. Ce contexte global est complété par

¹¹ L'interprétation de *alors que* nous semble ambiguë: la non simultanéité temporelle de la subordonnée qu'il introduit (au plus-que-parfait, ci-après PQP) implique une valeur oppositive. Celle-ci toutefois ne se réalise pas dans la sémantique de la phrase qui opère au contraire une sorte de mise à niveau de deux événements et se limite au moment du déroulement. Cet emploi de *alors que* doit donc être considéré comme une application conjointe de ses deux valeurs: la simultanéité sous-tendant ce que nous avons appelé la mise à niveau.

l'énumération (phrases nominales) des participants à l'émission dans les deux villes connectées pour l'occasion. Au paragraphe suivant, après ce qui pourrait être une conclusion anticipée ("l'hémicycle assista au procès de l'impuissance occidentale"), deux interventions successives nous sont rapportées, la première représentant l'élément de complication indispensable à tout récit, en l'occurrence une attaque personnelle du ministre français de la Défense par le rédacteur en chef de la télévision bosniaque. Elle est suivie de la réplique de Léotard qui marque la fin de ce fragment semi-narratif (voir ADAM 1994c). Ce qu'il nous importe de relever ici par rapport à notre étude du PS c'est que la linéarité est marquée lexicalement: il s'agit de la préposition *après* et des verbes *lancer* et *se défendre*. La relation entre ces marques lexicales de linéarité et les temps-aspects posera, comme on le verra en 2.4.2, des questions intéressantes pour l'analyse du PS.

2.3. Répartition des temps-aspects

Hormis quelques phrases comportant des présents de simultanéité avec l'instance d'énonciation et deux présents génériques, l'article et son chapeau sont dominés par l'emploi de temps du passé. Parmi ceux-ci (PC, IMP, PQP), trois passés simples.

L'unité du référent temporel, les symétries dans la construction du texte autour des repères spatiaux, forment un contraste marqué avec la variation dans les temps-aspects utilisés, variation qui, comme on le verra, n'est pas déterminée par le mode de procès des verbes.

Un tableau de la distribution des repères spatiaux et temporels, lexicaux et verbaux, focalisé sur les temps du passé, montre la répartition suivante:

Chapeau:

Belgrade	hier	IMP
	(aujourd'hui	COND PR)
Paris	samedi	PC
Sarajevo	au même moment	PC
nord de la Bosnie		IMP

Article

1er paragraphe

alors que	PQP
qui	PC
	IMP

Strasbourg-Sarajevo	hier soir
---------------------	-----------

2e paragraphe

Strasbourg-Sarajevo		PS
Sarajevo		PS
Sarajevo	qui	PS
Strasbourg		PC

Strasbourg		que	IMP(concordance)
3e paragraphe			
Paris	hier après-midi		PC
Paris	que		IMP(concordance)
4e paragraphe: En Serbie			
Belgrade	hier		IMP
			IMP
			PQP
			COND PR
			PQP
		parce que	IMP
5e paragraphe			
régions de la Serbie			PC
Kosovo			PC
Sandzak			PC
6e paragraphe			
Belgrade			PC
			PC
	que		PQP (concordance)
			PQP
	que		IMP (concordance)
			PC
7e paragraphe: En Bosnie			
nord de la Bosnie	hier		PC
sud de la Bosnie	entre le 14 et le 17.12.		PC
			PC

Dans l'ensemble du texte, on note que Belgrade tend à être associée à l'IMP, tandis que c'est avec Sarajevo - ou plus exactement avec le débat télévisé et les participants de Sarajevo - qu'apparaît le PS. Lorsqu'on aura ajouté que les paragraphes 4, 5 et 6 développant la situation en Serbie ne réfèrent pas aux mêmes agents: au paragraphe 5 (au PC) il s'agit de minorités ethniques (Albanais du Kosovo, musulmans du Sandzak) et au paragraphe 6 (au PC également) de représentants de l'opposition serbe, on sera parvenu au noyau central de notre analyse: les alternances majeures des temps-aspects de ce texte n'y remplissent pas de fonction temporelle mais servent à différencier les protagonistes du conflit.

On est tenté de comparer cette configuration à celle d'un ensemble de tableaux dotés chacun d'une couleur propre. Les valeurs particulières que prennent les temps-aspects dans ces associations restent cependant à déterminer: pourquoi l'IMP pour les Serbes et le PS pour les Sarajeviens? Quel usage de ces temps-aspects cela recouvre-t-il et quelles en sont les conséquences pour les descriptions proposées jusqu'ici dans la littérature?

2.4. Analyse des temps-aspects

Après avoir dégagé la valeur non temporelle des oppositions verbales dans le texte, nous aimerions caractériser plus avant le fonctionnement de ce micro-système. D'abord il convient de distinguer les emplois qui peuvent être expliqués par le système classique des temps-aspects (en vigueur depuis la fin du 16^e siècle ou le début du 17^e, voir FOULET 1920, BLUMENTHAL 1986, ADAM 1994a par exemple) et ceux qui dérogent à ce système, les seconds seuls relevant d'un choix (conscient ou inconscient) dont la signification est ouverte. Comme ces choix sont effectués en contexte, c'est-à-dire à l'intérieur d'une structure textuelle, chaque forme verbale ne peut être analysée que dans les rapports d'opposition qu'elle entretient avec le contexte non seulement local mais encore global du texte.

2.4.1. "La Bosnie seule"

C'est par deux IMP perfectifs ou pittoresques (MAINGUENEAU 1991: 72), utilisés dans des contextes où l'on attendrait des PC, que nous ouvrirons l'analyse des temps-aspects de l'article. Ces IMP remplissent des fonctions différentes au sein du texte. Le premier ("la chaîne franco-allemande Arte *tentait* hier soir") est à comprendre à l'intérieur de la première partie du texte qui précède l'intertitre: au niveau phrastique il se définit par rapport à la proposition subordonnée au PQP qui lui est rattachée, et au niveau transphrastique par rapport au deuxième paragraphe dominé par les PS. La valeur perfective de cette forme émane à la fois du mode de procès du verbe et de la subordonnée au PQP (*alors qu'une manifestation avait rassemblé*). Cet IMP apparaît clairement en lieu et place d'un PC (éventuellement d'un PS). Suivi d'un fragment de récit au PS, il sert, par contraste, d'introduction, et place le lecteur dans la perspective d'une vision réactivée de l'expérience passée. Un PC autosuffisant aurait contenu déjà l'échec de la tentative qu'il aurait en quelque sorte résumée ou synthétisée (cf. BLUMENTHAL 1986: 92).

Le second IMP pittoresque de l'article est une paraphrase de celui du chapeau: il est associé à la Serbie et reprend l'information présentée sous une forme brève: "des élections législatives se déroulaient hier en Serbie", élections auxquelles trois paragraphes sont consacrés. Le premier, où figure notre IMP pittoresque, situe ces élections par rapport au gouvernement serbe (élections visant davantage à assurer le pouvoir de Milosevic qu'à satisfaire aux exigences de la démocratie), tandis que les deux autres expriment le point de vue des diverses formes de l'opposition au régime en place.

Ces différences thématiques sont corrélées à des différences de temps-aspect. L'information mise au PC, et donc au premier plan, concerne non pas le procès central - la tenue d'élections - qui lui est à l'IMP, mais les réactions à celui-ci (boycott, dénonciation des irrégularités, etc.). La distribution des temps-aspects semble fonctionner ici, quel que soit le contenu lexical du verbe, exclusivement comme un moyen de hiérarchisation textuelle. Mais plus qu'une simple distinction entre ce qui forme le contexte et ce qui ressortit à l'action, cette apparente volonté de hiérarchisation obéirait à des motifs politiques et idéologiques. Le cotexte immédiat de l'IMP pittoresque "serbe" induit une telle interprétation. En effet, en thématisant Milosevic anticipant sur le résultat des élections ("s'apprêtait à recevoir le soutien de ses électeurs"), avant les élections elles-mêmes, le journaliste semble manifester un point de vue: il ramène l'événement, censément démocratique, à une dimension purement individuelle et en signifie ainsi le caractère dérisoire.

Nous différencierons donc à l'intérieur de l'article un IMP pittoresque à fonction textuelle locale (*tentait*) et un IMP pittoresque à fonction textuelle globale (*se déroulaient*). Alors que le second ne s'interprète que par rapport à toutes les parties du texte et les formes verbales qui y sont employées, le premier, on l'a dit, est orienté vers les deux paragraphes qui le suivent, auxquels il introduit.

Cette séquence du texte (lignes 15 à 36) est la seule à présenter des caractéristiques du type narratif qu'il nous faut reprendre maintenant dans la perspective des temps-aspects.

Trois PS se succèdent pour rapporter le déroulement de l'émission de télévision de la veille. Les deux derniers sont dans un rapport de linéarité (comme on l'a vu en 2.2) et marquent les étapes successives de l'action. Le premier participe d'une évaluation globale de l'émission. L'énoncé dans lequel il apparaît, à valeur résumative, peut être perçu comme une introduction à la seconde partie de l'émission dans laquelle se produit l'échange verbal rapporté. Suivant les critères définissant le prototype de la séquence narrative (ADAM 1994b: 55 et seq.), on pourrait distinguer dans cette partie du texte centrée sur l'émission de Arte a) une situation initiale (objectif de l'émission, présentation et localisation des acteurs ("la chaîne...tentait... D'un côté, dans l'hémicycle du Conseil de l'Europe.....De l'autre, en direct de Sarajevo...."), b) une évaluation finale anticipée ("L'hémicycle assista au procès de l'impuissance occidentale"), c) le déclencheur du récit ("Vous avez utilisé....., lança le rédacteur en chef de la télévision bosniaque"), d) la réaction/résolution ("La France n'a déclaré....., s'est défendu François Léotard"), c) et d) insérant un fragment de dialogue dans le récit.

L'élément le plus hétérogène de cette séquence de type narratif est l'alternance PC-PS dans les verbes introduisant le discours direct et formant une paire adjacente attaque - réponse (*lança, s'est défendu*). Ces deux verbes complémentaires, parfaitement symétriques quant à la structure des énoncés qui les contiennent, appellent un même temps-aspect. L'occurrence du PC au lieu du PS occasionne ici une rupture du mode énonciatif.

Cette rupture rend l'analyse des PS plus complexe qu'il n'y pouvait paraître: elle empêche de procéder à la corrélation attendue entre récit et PS.

Si l'emploi du PS n'est pas déterminé par le type de séquence dans lequel il apparaît, il faut alors, comme pour l'IMP, en chercher le motif dans l'économie générale de l'article. Et nous revenons à la distribution dégagée plus haut: le PS figure dans le contexte de Sarajevo, il s'applique aux verbes introduisant ou rapportant les paroles du rédacteur en chef de la télévision bosniaque ou encore au prédicat de l'énoncé évaluant l'épisode, qui pour n'avoir pas le même sujet grammatical, n'en partage pas moins le même agent sarajevien¹². Que celui-ci change, comme c'est le cas avec la réponse de F. Léotard, et le temps-aspect se modifie corrélativement. Le PS est aux Sarajeviens ce que l'IMP est aux Serbes et le PC aux autres figures du conflit dans le texte: une position énonciative différenciée

2.4.2. Valeurs du PS

Pour aborder le problème de l'interprétation des PS dans nos textes, nous considérerons d'abord quelques analyses essentielles auxquelles a donné lieu la diversité des valeurs attachées aux emplois du PS "journalistique".

L'analyse discursive de MONVILLE-BURSTON & WAUGH (1985) parvient à dégager "trois caractéristiques essentielles du PS dans la langue des journaux" (pp.164-65), respectivement "une valeur temporelle passée, une valeur de distanciation (ou 'détachement') et une valeur de dimensionalisation". Cette distinction cependant ne se reflète pas dans les emplois du PS, puisque les trois traits sémantiques "sont présents dans chaque emploi de ce temps".

Et à lire les interprétations que ces deux auteurs fournissent pour les nombreux exemples de leur corpus, on s'aperçoit que le PS peut tout signifier: la mise en valeur comme la mise en retrait, l'objectivité comme la subjectivité (1985: 148, 1991: 244, 252), il ouvre ou clôt un discours comme il en marque toutes les divisions, il introduit un élément nouveau: pêle-mêle une précision lourde de conséquence (1985: 143) un détail (p.153), un renversement de perspective, un déplacement de l'intérêt, une autre situation ou un autre per-

¹² Ce sont bien évidemment les Sarajeviens qui font le procès de l'impuissance occidentale.

sonnage, il prend une valeur secondaire ou non dans les relatives (p.160). Il forme autant de catégories que l'on peut trouver d'exemples à tel point que, dans un article ultérieur, WAUGH (1991: 246) en arrive à le caractériser comme dépourvu ("bleached") de toute valeur sémantique dans certaines de ses fonctions discursives ("global discourse meaning" du PS isolé).

Dans l'analyse de BLUMENTHAL (1986), dont la perspective diachronique et globalisante porte sur les différents systèmes qu'ont constitué les temps-aspects du français, le PS aujourd'hui est défini hiérarchiquement par rapport au PC et à l'IMP comme fournissant dans le texte l'information secondaire, le PC étant lui hautement rhématique (p.107). Mais cet ordre coexiste dans la presse avec l'ordre plus ancien (qui s'est constitué au 13^e siècle), caractérisé davantage par la linéarité temporelle et le contenu actionnel des événements à rapporter que par leur valeur informative. L'opposition typique de ce système classique est celle entre IMP descriptif situationnel et PS d'actions de premier plan, ainsi que la polarité PS passé éloigné, PC passé proche (p.105).

Il ressort de ces travaux qu'une approche qui inclue l'épaisseur diachronique et l'éventail des significations (contextuelles) du PS s'impose. Le problème de la relation des significations contextuelles et des invariants sémantiques - encore à caractériser - demeure ouvert.

Il nous paraît important de ne pas perdre de vue le mouvement diachronique dans lequel s'inscrit tout usage du PS, même si ce mouvement n'est pas encore très clairement caractérisé. D'après les quelques données statistiques dont on dispose aujourd'hui (cf. HERZOG 1981, ENGEL 1990), il semble que l'alternance PS-PC dans la presse soit en augmentation depuis le début du siècle - ce que notait déjà COHEN (1956) (cité par ENGEL 1990: 24). Peut-être se forme-t-il progressivement une nouvelle tradition d'écriture, une nouvelle loi du genre. Cette hypothèse aurait comme première illustration le cas des propositions complexes, pour lesquelles le PS a une préférence (cf. ENGEL 1990), et en particulier les relatives (cf. MONVILLE-BURSTON et WAUGH 1985) au verbe *être* (ENGEL 1990: 87), à côté de structures *ce + être*. Un corpus que nous avons constitué sur trois mois à partir de *Libération* va tout à fait dans ce sens (14 relatives sur 34 exemples, 4 au verbe *être*, 3 exemples de *ce + être*).

Ailleurs que dans ces contextes où se constitue une sorte de nouveau standard, l'emploi du PS dans la presse peut encore être considéré comme marqué, pour la simple raison qu'il est facultatif. Si tout usage d'un temps-aspect dans la construction d'un texte suppose un choix linguistique (conscient ou inconscient), le recours au PS aujourd'hui dans la presse est une sélection hors du paradigme nécessaire. Il convoque ainsi - d'une façon à définir - des valeurs et significations établies dans d'autres traditions, avant de former la sienne propre.

Ceci constitue probablement un des éléments de différence avec le PS littéraire ou des contes qui s'inscrit dans les régularités de ces genres de texte et qui est donc beaucoup plus attendu.

Plusieurs interprétations des PS de notre article sur la Bosnie sont possibles selon les différents paramètres contextuels.

Considérons d'abord l'effet de mise à distance, de détachement par rapport à l'instance d'énonciation. Plusieurs auteurs (WAUGH 1991, ADAM 1994a) ont montré que ce détachement pouvait être objectif ou subjectif, c'est-à-dire déterminé par le point de vue du sujet sur le procès (ADAM 1994a: 11). A cet égard la différence entre PS en série ou PS isolé semble pertinente: dans le premier cas, avec l'aide de marqueurs temporels, se constitue un point de repère passé et le récit se détache du temps du locuteur. Lorsque le PS est isolé et apparaît dans le contexte d'un PC par exemple, le point d'ancrage est le moment d'énonciation, et le PS est rendu plus ou moins lointain par rapport à ce présent. Nous avons vu que nos trois PS forment une catégorie intermédiaire entre PS en série et PS isolé. Mais en l'absence de repères temporels non déictiques, ils participent à l'évidence d'une distanciation subjective. L'occurrence de ces PS apparaît comme une volonté de soustraire la cause bosniaque à l'éphémère instance d'énonciation et de lui donner le poids de la vérité. La solennité que confère le PS serait ici une manière d'hommage aux habitants de Sarajevo¹³.

Mais le PS peut aussi représenter la mise à distance au sens de l'éloignement et mettre l'accent sur le caractère inéluctable de la situation en la montrant comme déjà révolue. Le titre de l'article, "la solitude de la Bosnie", annonce bien cette idée.

Même ambiguïté en ce qui concerne la répartition des plans: si le point de vue sarajevien est constitué en figure de premier plan par le contexte général et par le cotexte (contraste entre IMP descriptif et PS), en regard de l'ensemble de l'article il faut reconnaître que part belle est faite à la France et plus précisément à l'action française (manifestation à Paris, déclaration de Léotard sur RTL).

En outre on ne peut totalement exclure une interprétation qui verrait dans le fragment de l'émission de télévision rapporté au PS la mention d'événements tellement particularisés qu'ils en deviennent secondaires si ce n'est de détail par rapport au contexte général.

3. Deuxième article

Comment réduire alors la multiplicité des interprétations possibles de ces PS ? L'orientation interprétative dépend directement des PS d'un autre article du

¹³ Voir en 3. pour la discussion de la distinction histoire-discours de BENVENISTE (1966).

même numéro, situé une page plus loin, consacré à la manifestation parisienne "pour la levée du siège de Sarajevo". Cet article représente le développement d'un événement juste mentionné dans le texte que nous venons d'analyser.

A la différence du premier article, les PS dominent l'ensemble du texte: on en dénombre 11 à côté d'un PC unique d'ouverture, de trois IMP descriptifs, trois PQP d'antériorité, et quatre PR de généralité.

Ces PS marquent les étapes successives de la manifestation (*le cortège, parti du pont des Arts, gagna l'Odéon - à la fin de la manifestation, deux délégations ailèrent - Alors l'amiral S. s'adressa*), après une caractérisation globale et synthétique au PC (*a réuni*). (cf. BLUMENTHAL 1986: 92)

Mais ils n'ont pas que cette fonction: on les rencontre également dans des passages de nature plus descriptive, où la chronologie n'intervient pas de façon nette: par exemple, entre *de nombreuses attractions donnèrent* et *le on remarqua* répété. Les deux dernières formes, thématiquement liées à la phrase précédente qui sert d'introduction générale à cette partie du texte, en constituent chacune un développement. L'utilisation de PS - alors qu'on pourrait attendre des IMP (de simultanéité) - est ici pléthorique. A tel point qu'elle tend à conférer à cet article un effet d'artifice, en deuxième lecture tout au moins. Comme le dit ADAM (1993: 98-99) à propos de textes où l'emploi de PS est extrême "(...) un texte écrit entièrement au PS devien(ne)t rapidement caricatural". Explication à cette impression: "(...) il ne peut exister de récit sans une description minimale à l'imparfait. Entre deux points référentiels, il faut que vienne se glisser une permanence. Les PS introduisent des modifications d'états successifs énoncés ou non entre chaque événement. Si les états et processus sont systématiquement transposés au PS, (...) on aboutit à des suites fort étranges: les faits apparaissent comme des blocs séparés les uns des autres, énumérés les uns à côté des autres, d'égale importance." Nous retiendrons pour notre propos l'idée d'une importance égale délibérément accordée à tous les aspects de la manifestation. Cette hypertrophie textuelle a le mérite de nous éclairer sur la fonction des PS dans ce texte, et, par extension, sur celle des PS du premier article considéré. Et cela, à condition de reprendre l'opposition de BENVENISTE 1966 entre discours et histoire, et de situer nos textes par rapport à celle-ci.

BENVENISTE définit le plan d'énonciation historique à partir d'une délimitation particulière des temps et de la personne: "tout ce qui est étranger au récit des événements (discours, réflexions, comparaisons)" est proscrit. "A vrai dire, il n'y a même plus alors de narrateur. Les événements sont posés comme ils se sont produits à mesure qu'ils apparaissent à l'horizon de l'histoire." (p.241)

Rappelons donc d'emblée que ce plan est très restrictif et renvoie à un type de textes tout à fait particulier¹⁴. L'occurrence du PS ne suffit pas en elle-même à constituer un récit historique¹⁵. Les exemples de BENVENISTE montrent¹⁶ qu'il faut encore que le récit présente une linéarité qui reflète la chronologie des événements. Pour considérer que l'on a affaire à de l'"histoire" telle qu'elle est posée par BENVENISTE, il faut une configuration précise d'absence de pronoms de 1ère ou 2e personne, de linéarité et de PS en série. Ainsi, faire du caractère objectif, dérivé du récit historique, un trait constitutif du PS (cf. WAUGH 1991) apparaît comme une extrapolation abusive.

Ces conditions ne doivent pas être perdues de vue dans le débat car elles laissent pendante la question du PS en emploi isolé (cf. ADAM 1993: 102) et sa caractérisation par rapport à la distinction discours - histoire.

Le deuxième article de *Libération* a ceci de remarquable qu'il est presque entièrement construit sur l'emploi des temps-aspects de l'histoire (suite quasi ininterrompue de PS, relation iconique avec le signifié). Un tel emploi est rare dans la presse (cf. SIMONIN 1984: 173), à plus forte raison pour relater un événement très récent. Il en est d'autant plus significatif. L'abondance des PS, excessifs par rapport au référent temporel, et quelquefois par rapport à l'économie du texte comme nous avons tenté de le montrer ci-dessus, manifeste l'artifice de la construction narrative. On y lit tout l'effort du rédacteur pour transformer chaque élément de la manifestation en événement historique, voir le texte de BENVENISTE : "en événement posé à l'horizon de l'histoire". L'effet paradoxal de ce mouvement est de rendre par là-même visible la présence de l'énonciateur. Visibilité que renforce l'occurrence du pronom *on*, qui dans ce cotexte renvoie à un énonciateur multiple (*je + ils*).

Cette opération ou tentative de fabrication de l'histoire participe sans conteste d'une hiérarchisation de l'information au service du projet "militant" de ce numéro de *Libération* en faveur de la Bosnie.

L'analogie thématique établie entre la manifestation et la situation en Bosnie, au moins un renvoi implicite d'un article à l'autre (voir dans le premier article "Alors qu'une manifestation avait rassemblé samedi"), ainsi que l'utilisation parallèle du PS pour référer au conflit bosniaque sont autant d'arguments imposant une analyse transtextuelle des PS du premier article.

¹⁴ On signalera en outre qu'il implique une conception monolithique de l'histoire confondue avec l'histoire positiviste (cf. CARRARD 1992: 15-16, 26-27).

¹⁵ La notion de récit n'est pas discutée par BENVENISTE en dehors des marques linguistiques restrictives proposées (exclusion de certains temps-aspects, de certaines personnes et autres marques déictiques).

¹⁶ Quoique pas toujours clairement, voir le premier texte (*Histoire grecque* de GLOTZ) cité p.240, où aux lignes 4 à 6, on a plutôt l'impression d'une énumération de faits sans lien de successivité.

A la lumière de la fonction explicite des PS historiques du deuxième article, on comprendra les trois PS du fragment semi-narratif du premier article comme relevant également du plan d'énonciation historique. Non pas qu'il y ait application littérale de l'"histoire" à la BENVENISTE, puisque les conditions n'en sont pas complètement remplies dans ce passage: les 3 PS ne peuvent être considérés comme des PS en série à strictement parler. Nous dirons plutôt, sur la base du changement énonciatif introduit dans ces lignes par les paramètres narratifs, que l'on a comme une mention de ce type d'énonciation, une sorte de citation stylistique ou, pour suivre ADAM 1994b, un fait de style.

Ce changement énonciatif s'accompagne d'un changement de focalisation (cf. FLEISCHMAN 1990, 1992): si la voix narrative est toujours celle du narrateur anonyme, dans le passage qui nous concerne, la perspective devient celle des participants à l'émission, qui se trouvent à Strasbourg, dans l'hémicycle du Conseil de l'Europe (cf. la métonymie: "l'hémicycle assista"). Mais là encore la corrélation entre alternance de temps-aspects et alternance de point de vue narratif n'est pas parfaite en raison de la réplique au PC.

Nous terminerons notre analyse sur un aspect relativement paradoxal: tant le point de vue, localisé physiquement (cf. la mise en place des acteurs: "D'un côté (...) le ministre de la Défense....(...) De l'autre (...) des intellectuels (...)") que le discours direct et la série des verbes d'action *assister, lancer, rappeler, se défendre*) contribuent à donner à ce fragment d'article une dimension de vécu. Dans le contexte d'un article de presse dominé par une perspective externe synthétisante, cette vision restituée peut être perçue comme l'expression d'un témoignage, et se trouve ainsi en apparente contradiction avec ce que nous avons dit plus haut de la valeur historique des PS.

Mais, comme le formule GOLLUT (1993: 291-292) si "le PS, c'est la vision d'un procès "digéré" par le temps, débarrassé de toute l'épaisseur du vécu, paradoxalement, le détachement que cela suppose de la part de celui qui raconte peut aussi bien s'interpréter comme un acte de *possession*. Car la reconnaissance de l'"événement" est d'abord le fruit d'une sélection opérée par l'esprit dans l'ensemble des faits qui se sont produits." Cet aspect se double aujourd'hui de l'effet issu des conditions d'emploi du PS dans la presse: en tant que forme marquée, c'est-à-dire non nécessaire, le recours au PS représente un parti pris d'écriture, il manifeste la présence d'un énonciateur/rédacteur¹⁷. L'emploi du PS peut donc aussi aujourd'hui être considéré, contrairement à BENVENISTE (1966), comme l'expression d'une voix personnelle, celle du rédacteur/énonciateur qui

¹⁷ Et pas seulement une rédaction qui se veut élaborée ou réfléchie (MONVILLE-BURSTON & WAUGH 1985: 127) ou un effet stylistique (WAUGH 1991: 244).

contraste avec ce qui appartient à l'information recoupée, présentée comme générale¹⁸, laquelle figurera au PC. Cette idée était déjà contenue - sans être exploitée - chez MONVILLE-BURSTON et WAUGH (1985: 149) qui associent un exemple au PC à "l'opinion généralement acceptée", alors que le PS exprime une voix particulière.

Dans le cas de notre article, c'est dans ce fragment de récit au PS seulement qu'est perceptible une voix ou plutôt un regard: la vision des participants à l'émission de TV qui nous est proposée est l'émanation d'une source personnelle, tandis que dans le reste du texte les faits peuvent tout aussi bien provenir de dépêches. Ce qui se donne à lire dans cet emploi du PS c'est la présence d'un témoin.

4. Conclusion

Les deux articles de *Libération* nous ont permis d'illustrer et de défendre une perspective énonciative ou pragmatique des temps-aspects du français - et plus particulièrement du PS - par opposition à une perspective temporelle. Dans ces textes, PC, PS et IMP servent moins à localiser des événements sur l'axe du passé qu'à les situer selon différents points de vue (idéologiques) du locuteur-énonciateur.

Dans le premier article, plus descriptif que narratif, l'organisation du texte joue sur la symétrie pour faire valoir une hiérarchie véhiculée par les temps-aspects: la distribution des parties du texte, marquée par la disposition typographique et les intertitres, campe dans un même champ spatio-temporel - à l'image d'un champ de bataille - les différents acteurs du conflit; cette mise en parallèle s'accompagne d'une différenciation subjective réalisée par le contraste des temps-aspects: celui-ci assigne des positions textuelles distinctes aux Sarajeviens, au gouvernement serbe, aux opposants serbes, et aux minorités ethniques en Serbie, conformément à la hiérarchie idéologique dominante en Europe: le PS appliqué aux Sarajeviens semble participer de l'hommage qui leur est rendu dans l'ensemble du numéro, tandis que l'IMP significativement réservé aux instances dirigeantes serbes (et à leur action) a pour effet de ne leur accorder qu'une importance secondaire et de valoriser l'opposition serbe présentée au PC.

Ainsi ne croyons-nous pas exagéré d'affirmer que la répartition et la différenciation des temps-aspects de ce premier article symbolise toute une vision (politique) du conflit bosniaque qui place sur une échelle hiérarchique les différents acteurs.

¹⁸ Cette fonction est dérivée de la valeur synthétique du PC (cf. BLUMENTHAL 1986: 34).

Par comparaison à la plupart des publications sur le PS dans la presse, qui cherchent à offrir une vision globale des usages du PS, notre étude est limitée. L'hétérogénéité des modèles proposés - et des données - nous rend cependant convaincus de l'intérêt et de la nécessité d'analyses particulières de PS journalistiques, c'est-à-dire d'analyses textuelles prenant en compte la totalité de l'article. En premier lieu pour affiner la dichotomie entre système classique des PS en chaîne et système moderne des PS isolés, qui tend à prévaloir (cf. MONVILLE-BURSTON & WAUGH 1985). Les exemples que nous avons examinés appartiennent à une catégorie intermédiaire entre PS en série et PS isolés. Leur classification - dont dépend l'interprétation - requiert, comme nous espérons l'avoir montré, et légitime à son tour, l'analyse textuelle que nous avons conduite. D'autant que le discours journalistique se construit sur plusieurs traditions - dont celle du récit historique à la BENVENISTE ne semble pas devoir être exclue¹⁹ - et que plusieurs systèmes de temps-aspects tendent donc à coexister au sein d'un même texte. Nos articles en témoignent.

Nous avons également montré que cette analyse textuelle devait franchir les limites d'un seul article pour intégrer une dimension transtextuelle: les PS du premier article ne peuvent être considérés indépendamment des PS plus linéaires du second article. Si l'on peut conférer une connotation historique aux premiers, ce n'est qu'en raison de l'application presque artificielle du schéma benvenistien du PS dans le texte consacré à la manifestation parisienne.

Ces phénomènes textuels ne restent pas sans implications idéologiques. L'on aboutit même au paradoxe suivant: alors que ce numéro de *Libération* prétend mettre Sarajevo en première ligne, l'interprétation des PS utilisés pour citer les Sarajeviens est tributaire de l'interprétation des PS utilisés pour relater un événement parisien. Dit crûment: Sarajevo ne semble faire sens que rapporté à Paris. L'analogie avec la situation en Bosnie établie par les manifestants (exemple: le slogan "Nous sommes tous des Bosniaques", les pétards en rafale qui rappellent "qu'en Bosnie on ne joue pas impunément avec le feu", la question adressée par l'amiral Sanguinetti ("Vous vous foutez de qui ?"), considérée comme une "phrase familière aux Bosniaques de Sarajevo quand ils écoutent les promesses orales que leur font les représentants des gouvernements occidentaux de passage à Sarajevo ou à la télévision" ou encore la bibliothèque de Strasbourg comme lieu d'une des manifestations de province, "brûlée en 1870, cent vingt-deux ans avant celle de Sarajevo") le laisse penser.

Comme pour donner raison à BAUDRILLARD, qui dans son article en réaction à l'émission d'Arte, intitulé "Pas de pitié pour Sarajevo" écrit que ce périlleux

¹⁹ Contrairement à MONVILLE-BURSTON & WAUGH (1985: 127).

échange télévisuel pourrait bien ne valoir que comme une manifestation supplémentaire du défaut de valeur et de référentiel chez les Européens. "Tous ces "couloirs" que nous frayons pour leur expédier [aux Bosniaques] nos vivres et notre "culture" sont en réalité des couloirs de détresse par où nous importons leurs forces vives et l'énergie de leur malheur.(...) Ce sont eux qui sont forts, c'est nous qui sommes faibles et qui allons chercher là-bas de quoi régénérer notre faiblesse et notre perte de réalité. (...) Il faut aller se refaire une réalité là où ça saigne."

Références

- ADAM, J.-M. (1990): *Éléments de linguistique textuelle*, Paris, Mardaga.
- ADAM, J.-M. (1993): "Un très beau cadeau à la linguistique. La définition du passé simple par Roland Barthes", In: COQUIO C. et SALADO, R. (éds.): *Barthes après Barthes, Une actualité en question, Actes du colloque international de Pau*, Pau, Publications de l'Université de Pau, 91-103.
- ADAM, J.-M. (1994a): "Passé simple et passé composé: une opposition temporelle ou énonciative?", In: SERIOT, P. (éd.): *Les sciences du langage, Enjeux et perspectives, Etudes de lettres*, janvier mars, 5-18.
- ADAM, J.-M. (1994b): "Style et fait de style: un exemple rimbaudien", In: MOLINIE, G. & CAHNE, P. (éds.): "Qu'est-ce que le style?", Paris, PUF, 1-27.
- ADAM, J.-M. (1994c): "Décrire des actions: raconter ou relater?", *Littérature* 95, octobre, 3-22.
- BAUDRILLARD, J. (1994): "Pas de pitié pour Sarajevo", *Libération*, 7 janvier, p.6.
- BENVENISTE, E. (1966): "Les relations de temps dans le verbe français", In: *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, 237-250.
- BLUMENTHAL, P. (1986): *Vergangenheitstempora, Textstrukturierung und Zeitverständnis in der französischen Sprachgeschichte, Zeitschrift für französische Sprache und Literatur*, Beiheft 12, Stuttgart, Franz Steiner Verlag, Wiesbaden GmbH.
- CARRARD, P. (1992): *Poetics of the New History*, Baltimore & London, The John Hopkins University Press.
- ENGEL, D.M. (1990): *Tense and Text. A Study of French Past Tenses*, London & New York, Routledge.
- FLEISCHMAN, S. (1990): *Tense and Narrativity, From Medieval Performance to Modern Fiction*, Austin & London, University of Texas Press & Routledge.
- FLEISCHMAN, S. (1992): "Temps verbal et point de vue narratif", *Études littéraires*, vol.25, 1-2, 117-135.
- FLEISCHMAN, S. & WAUGH, L. (1991): *Discourse-Pragmatics and the Verb: the Evidence from Romance*, London & New York, Routledge.
- FOULET, L. (1920): "Disparition du prétérit", *Romania* 46, 271-313.
- GOLLUT, J.-D. (1993): "L'emploi des temps", In: *Contier les rêves, La narration de l'expérience onirique dans les oeuvres de la modernité*, Paris, José Corti, pp. 261-345.
- HERZOG, C. (1981): *Le passé simple dans les journaux du XXe siècle*, Berne, Francke.
- MAINGUENEAU, D. (1991): *L'énonciation en linguistique française*, Paris, Hachette.
- MONVILLE-BURSTON, M. & WAUGH, L.R. (1985): "Le passé simple dans le discours journalistique", *Lingua* 67, 121-170.
- SIMONIN, J. (1984): "Les repérages énonciatifs dans les textes de presse", In: ATLANI, F., DANON-BOILEAU, L., GRESILLON, A., LEBRAVE, J.L., SIMONIN, J.: *La langue au ras du texte*, Lille: Presses Universitaires de Lille, 134-203.
- WAUGH, L.R. (1990): "Discourse functions of tense-aspect in French: dynamic synchrony", In: THELIN, N. (ed.): *Verbal Aspect in Discourse*, Amsterdam, Benjamins, 159-187.
- WAUGH, L.R. (1991): "Tense-aspect and hierarchy of meanings: pragmatic, textual, modal, discourse, expressive, referential", In: WAUGH, L.R. & RUDY, S. (eds.): *New Vistas in Grammar: Invariance and Variation*, Amsterdam, Benjamins, 240-259.

EN SERBIE, SEPT MILLIONS D'ÉLECTEURS

LA BOSNIE SEULE POUR SON DEUXIEME NOEL DE GUERRE

Work-end d'élections en Serbie, de combats en Bosnie, de solidarité en France. Tandis qu'à Genève et à Bruxelles, les diplomates préparent une semaine de négociations entre les ministres des Affaires étrangères européens et les belligérants.

A Belgrade, comme dans le reste du pays, les électeurs étaient appelés hier à élire leur députés. Les résultats devraient être connus aujourd'hui.

A Paris, plusieurs milliers de personnes ont défilé samedi pour réclamer « la levée immédiate du siège de Sarajevo » (lire page 5). **A Sarajevo**, au même moment, les tirs d'armes lourdes et légères ont repris avec intensité. Dans le nord de la Bosnie, les combats se poursuivent échauffés.

• **Les enfants**
La population totale de Sarajevo est estimée à quelque 300 000 personnes; elle était de 650 000 avant-guerre. On dénombre 71 000 enfants de moins de quinze ans à Sarajevo, dont 20 000 de moins de cinq ans.

D'après une enquête réalisée par l'Unicef, 81% de ces enfants pensent qu'ils auraient pu être tués. En octobre 1993, on estimait à 16 316 le nombre d'enfants tués ou

disparaissent dans toute la Bosnie depuis le début de la guerre, et à 33 000 le nombre d'enfants blessés. On estime à 1 million le nombre d'enfants bosniaques psychologiquement fragilisés, dont 150 000 ont été directement victimes de longues périodes de terreur, selon des chiffres cités par l'Unicef.

Au total, sur les 22 millions d'habitants de l'ex-Yougoslavie, 4 millions sont aujourd'hui des réfugiés ou des personnes déplacées; pour la seule Bosnie, on compte près de 2,5 millions de personnes déplacées; parmi celles-ci, près de 500 000 sont des enfants, dont 50 000 ont moins d'un an.

A la veille des fêtes de Noël, la mobilisation européenne en faveur de la Bosnie s'intensifie vertueusement. Alors qu'une manifestation avait rassemblé, samedi à Paris, plusieurs milliers de personnes pour exiger « la levée immédiate du siège de Sarajevo et de la Bosnie » et dénoncer les « gouvernements européens qui ont refusé de défendre l'unique territoire de la Bosnie Herzégovine », la chaise française allumée, André LÉVY, Jean VIEL, d'Italie, « un couple de la parole », D'un côté, dans l'hémicycle du Conseil de l'Europe à Strasbourg, le ministre de la Défense, François LEONARD, et le ministre de la Culture, Jacques TROUBERT. De l'autre, en direct de Sarajevo, des intellectuels, des artistes et des journa-

Après une scène de reportages soulignant le fossé entre la réalité de Sarajevo et l'action de l'Europe, l'émicycle aura-t-il au moins de l'importance accidentelle. « Vous dire, enfin le tragédie bosniaque a des fins de publicité », lance le rédacteur en chef de la télévision bosniaque, qui rappelle à François Léotard qu'il n'y a pas si longtemps, dans l'opposition, il glissait

A l'orée de la reprise des négociations sur l'avenir de la Bosnie-Herzégovine, fermes à Genève et de l'intention forte pour le médiateur de mener ces deux

Le fait est que pour rencontrer les douze ministres des Affaires étrangères réunis à Bruxelles, François Lévesque a déclaré, lors du Grand Jury RTL-Le Monde hier après-midi, qu'il considérait un retard des contingents canadiens de la Forprou (Force de protection des Nations unies) « si les conditions pour une mission polémique ne sont pas réunies d'ici le printemps prochain ». Les Drapeaux tenaient bon, en soulignant le chaos et le bras armé de l'insécurité. Scènes et manifestations de la rue du blocage.

La Serbie. Les urnes de manœuvre
c'est autant plus réelles qu'à Belgrade.
Stéphane Milosevic s'apprête à rece-
voir le soutien de ses électeurs. Des
élections législatives se déroulent en
effet tout en Serbie. Selon les chiffres
de la commission électorale de Serbie,
16 heures, c'est-à-dire neuf heures
après l'ouverture des bureaux de vote,
90% des sept millions d'électeurs
étaient déplacés pour choisir parmi
163 candidats les 250 futurs députés
du Parlement serbe. Ce retard déson-
ne des élections, venant d'en grande ou-

sur du fait que c'est la troisième fois en trois ans qu'il est appelé à élire leur Parlement, et que l'enjeu de ce scrutin apparaît immanquablement comme la validation de la politique menée par le gouvernement. Le chef de l'Etat vient dissuader le Parlement d'élire l'an dernier, parce que son parti, le Parti socialiste (ex-communiste) gouvernait sans majorité d'une manière glorieuse.

Si, à Belgrade, le taux de participation à la **municipalité ne dépassait guère les 10%**, phénomènes rigides de Serbie aux canaux hors des sentiers records d'abandon. Au Kosovo province située au sud de la Serbie, les Albanais de souche, qui représentent 90% de la population, ont largement soutenu les campagnes de boycott lancées par leurs dirigeants indépendantistes. Dans le rigueur du Sud-est, au sud-est de la Serbie, le Parti d'action démocratique (SDA), qui représente la forte communauté musulmane locale en pleine peur l'autonomie de la région, a affirmé que, dans de nombreux villages, seule une poignée d'élus avait pris la chaire des bureaux de vote.

A Belgrade, plusieurs parts d'opéra

ne ont décliné de nombreuses obligations et un remplacement de l'Alliance soviétique, et les compromissions de DE-OB (Mouvement démocratique de Suède), a affirmé que de nombreuses discussions avaient eu lieu entre députés des deux camps théoriques alors qu'il se posait «*quelques questions*» pour être sûr qu'il n'y avait pas eu de trahison. D'autres représentants de opposition ont accusé ceux du Parti socialiste au pouvoir de les avoir empêchés de prendre place dans les commissions de comité du scrutin.

En Bosnie. Les forces bosniaques, à l'origine musulmanes, ont depuis leur rôle bombardements contre les puissants serbes dans le secteur de Dobruja, une ville de plus de 100 000 habitants située dans le nord de la Bosnie. En Bosnie du Sud, 1 037 musulmans ont été tués dans les camps de Bosnie et Gabelle et ont été libérés par les forces croates bosniaques entre le 14 et le 17 décembre. Les forces bosniaques du Comité international de la Croix-Rouge (CICR), et vingt-cinq enfants ont été évacués de la partie musulmane de Bosnie assiégée en direction de Split, sur la côte Adriatique.

S.R. et AFP

S.E. 1/4, sec. 4, T. 10N, R. 10E, S. 10E



Sarajevu. Bloade dans le

Soixante et onze mille enfants

Ils ont grandi trop vite dans l'horreur de la guerre, ont vu brûler la solution des problèmes vitaux, les autorités n'ont pas les moyens

Saragosa, en-voyée spéciale
Aers chloé, un paquet de Smarques à
 peine ouvert et une poupée Bar-
 bieusement rangée dans sa boîte.
 Marcia, 5 ans, ne sourit jamais. Le
 tout diaphane, les yeux coulés, elle
 répond d'un air les yeux baissés. Son
 dire le plus cher : « Que la guerre s'ar-
 rête ». Puis, lorsqu'on lui demande si
 elle croit que cela arrivera bientôt, elle
 répond simplement « non ». Et dé-
 tourne la tête.

Le 10 novembre, Marcia était en chaire lorsque des larmes ont explosé sur son docteur. Gravement blessée, elle est aujourd'hui sous l'effet d'un coma resté encore hospitalier. Trois enfants sont morts lors du bombardement, ainsi qu'un enseignant. Parmi eux, son premier bébé de 3 ans. Ses parents n'ont pas eu le courage de lui dire. Également par les vengés morts de guerre, les médecins approuvent : « Il fallait aller se guerir », dit la jeune femme fille qui a perdu son père. « C'est la guerre », dit-il. Pensez que c'est le vantage créé par le chagrin, sa mère dit que elle « a dû fuir ».

Charles, 71 000 réfugiés de moins de

« Ils vivent aujourd'hui le cauchemar du siège de Sarajevo. Une nouvelle d'où personne ne sort, fermée des dizaines de l'ONU, les humanitaires, journalistes étrangers. Une vie de la peine une survie, où l'on joue sa vie à la roulette en traversant la rue ou en marchant à l'école. Ces enfants... »

l'Etat et les sociétés civiles pour le confort (Fonds des Nations unies pour le développement) à Saraguro, 22% des enfants interrogés ont eu les symptômes de moustiques, et compris de leurs parents, 72% ont vu leur maison brûler, 81% ont pu aller à l'école, 99% sont passés par le camp en une course de la légèreté étonnante. Enfin, plus de 80% des enfants interrogés estiment que ils ont pu être nés.

sans discontinuer. Elle harangue, débute, parfois la douleur remonte et sa voix se met à trembler. Mais ce n'est l'une de ces petites adresses formées par la guerre. Elle trahit, elle a été adossée au lycée de langues où elle étudiait jusqu'à son baccalauréat, l'Allemagne et le latin. « Plus j'ai voulu savoir seule... Mais après le bombardement de novembre sur l'école, les autorités de Saragosa ont décidé de fermer jusqu'en février, en raison de l'impossibilité de chauffer les classes sans avoir de l'insouciance ».

Alors, j'incite à ouvrir un club d'anglais pour les enfants de son immeuble situé dans le quartier Als Pacha de Sarajevo, un faubourg hémisphère d'immeubles ou l'eau et l'électricité ne parviennent plus depuis longtemps. Tous les enfants stupides sont allongés sur le canapé d'angle du salon. Parmi eux, la petite sœur de Milica, Leila, 6 ans. Le mot d'ennemi, celle-ci a de mander un glorieux d'immense à sa tante. Mais il n'y avait pas de sucre. Même un bon petit gâteau... et elle rit. Leila. Mais j'ai vu, me dit-

Der Stellenwert der Verständlichkeit in einer Hierarchie der kommunikativen Werte von Gesetzen

Andreas LÖTSCHER

Abstract

Legal texts are often criticized for their incomprehensibility. In this article it is argued that much of this incomprehensibility is due to unavoidable conflicts that arise out of the different textual and communicative requirements such texts have to fulfill. For example, they have to be more precise than ordinary texts in order to guarantee an unequivocal reading. Therefore they tend to be more explicit and verbose than what is usually judged to be economic. Because they must define general norms they have to be abstract. They have to obey the principle of "normative relevance", i.e. other than strictly normative statements must be avoided, as otherwise the normative status of the different statements will not be clear. They have to be written in an impersonal style. Such principles prohibit many otherwise well known and useful strategies employed to improve the readability and comprehensibility of texts, such as advance organizers or explanatory, exemplifying and clarifying commentaries, as well as other means of stimulating the reader's interest. What remains as a strategy for enhancing the comprehensibility of legal texts is the optimal use of iconicity, i.e. clarifying the content structure through the formal text structure as directly as possible.

1. Einleitung

In Bezug auf ihre Verständlichkeit haben Gesetze einen schlechten Ruf. Gemeinhin gelten sie als kompliziert, schlecht formuliert, in verstaubtem Juristendeutsch abgefaßt.¹ Nun wird niemand von allen Texten unbedingte Verständlichkeit verlangen. Nicht einmal einen Fußballbericht in der Boulevardpresse kann jemand voll verstehen, der nicht mit dem Jargon dieser Art Zeitungen und den Regeln des Fußballspiels vertraut ist. Erst recht kritisiert der Laie auch nicht die Unverständlichkeit mathematischer oder physikalischer Abhandlungen (er kapituliert einfach klaglos). Mit Gesetzen verhält es sich allerdings in Bezug auf die Ansprüche an das Verstehen grundsätzlich etwas anders. Ihre Relevanz und Allgemeingültigkeit ist für die Bürger eines Landes von weitaus größere Bedeutung als die eines durchschnittlichen Sachtexts. Die Forderung nach allgemein verständlichen Gesetzen läßt sich so im Kontext eines demokratischen Rechtsstaats politisch und juristisch mit grundsätzlichen Erwägungen begründen:²

- Der demokratische Staat muß den Bürgern Rechtssicherheit gewähren; das ist nur möglich, wenn ein Gesetz von allen gleich und gleich eindeutig verstanden werden kann. (Rechtssicherheit)

¹ Beispiele für die Kritik an der Gesetzessprache finden sich etwa in RADTKE (Bearb.) (1981), Teil II, SCHÖNHERR (1985).

² v. BONIN (1983) leitet die Forderung sogar verfassungsrechtlich ab.

- Der Gedanke des Rechtsstaats impliziert, daß alle Betroffenen, denen vom Gesetz eine Verpflichtung auferlegt oder ein Recht zugestanden wird, dies direkt aus dem Gesetz erkennen können. (Erkennbarkeit des Rechts)
- Ein Gemeinwesen kann nur funktionieren, wenn seine Bürgerinnen und Bürger vom Sinn und Nutzen der Gesetze überzeugt sind. Voraussetzung dafür ist aber, daß die Gesetze in einer Sprache abgefaßt sind, die ihnen zugänglich ist und den Gesetzesgehalt in einer Form darbietet, die den sinnvollen Gehalt direkt erkennen läßt. ("Rechtsüberzeugung")³
- Wer über Gesetze zu entscheiden hat, muß sie verstehen können, um sinnvoll entscheiden zu können. In einer direkten Demokratie wie der schweizerischen hat der Stimmbürger und die Stimmbürgerin als Mitglied des Souveräns in Volksabstimmungen über den Erlass von Gesetzen oft direkt mitzubestimmen. Ueberdies kann jeder Bürger und jede Bürgerin auch in ein Gemeinde-, Kantons- oder in das eidgenössische Parlament gewählt werden und so noch direkter am Entscheidungsprozeß mitwirken. ("Entscheidungszuständigkeit")

Beschreibungen und Kritiken der Schwerverständlichkeit und Umständlichkeit von Gesetzessprache implizieren in der Regel, daß diese Schwerverständlichkeit und Umständlichkeit unnötig ist und deshalb leicht beseitigt werden kann: Erwähnt wird etwa, daß unlogische Abfolgen von Aussagen besser geordnet, der komplizierte Satzbau vereinfacht, unpersönliche Konstruktionen in persönliche umgewandelt, Fachwörter durch allgemeiner verständliche Ausdrücke ersetzt werden können. Wenn es so einfach ist, stellt sich die Frage: Warum sind Gesetze trotzdem so unverständlich oder zumindest schwerverständlich? Je nach Auffassung und politischer Befindlichkeit kann man dahinter Bosheit oder Dummheit oder Unfähigkeit der Gesetzgeber vermuten. Politiker verfassen unverständliche Texte, weil sie zu bequem sind, sich nicht die Mühe machen, an der sprachlichen Qualität ihrer Texte zu arbeiten, und weil sie nicht merken, daß der Außenstehende gar nicht mehr versteht, was sie da in langwierigen Sitzungen als Kompromisse ausgearbeitet haben, vielleicht auch, weil damit auch der faule Kompromiß nicht so deutlich wird. Der aufgeklärte Linguist ist vielleicht etwas weniger radikal wertend und könnte auch vermuten, daß die Juristen und Politiker weniger aus Dummheit oder Unfähigkeit, sondern eher aus langjähriger Gewohnheit in ihren Zirkeln einen Fachjargon, eine Insidersprache nach dem bekannten Muster entwickelt haben, die sich immer weiter von der Gemeinsprache entfernt hat. daß Gesetze somit

³ KINDERMANN (1986) spricht von "Akzeptanz der Norm".

eher aus soziolinguistischen Gründen für den Laien nicht verständlich sind. Etwas präziser benennt HOFFMANN (1992) eine Reihe von Schwierigkeiten: Beispielsweise ist Verständlichkeit eine Qualität, die streng genommen nur bezogen auf einen vorgegebenen Adressatenkreis beschrieben werden kann; der Adressatenkreis von Gesetzen aber ist unbestimmt. Ferner erwachsen einerseits Gesetzesformulierungen anfänglich aus einer Praxis des Alltags, sie entfernen sich aber in ihrer konkreten Ausformulierung davon, was zu schwer zu durchschauenden Differenzen und Konflikten führen kann. Schließlich werden Normen zu einem Lebensbereich (z.B. Miete) oft verstreut an verschiedenen Orten formuliert.

Es soll hier keineswegs bezweifelt werden, daß viele Formulierungen in Gesetzen verbesserungsfähig wären. Stärker als bei anderen Textarten erschweren es die speziellen Herstellungsbedingungen, Gesetze zu einer an sich möglichen sprachlich optimalen Gestalt zu bringen: Gesetze sind das Resultat von oft mühsamen Verhandlungen zwischen vielen Beteiligten. Die sprachlichen Formulierungen stellen vielfach Kompromisse zwischen divergierenden Sachinteressen dar. Oft werden auch althergebrachte Formulierungen aus Gewohnheit weitergeschleppt.

Ich möchte hier allerdings einen anderen Aspekt der Problematik diskutieren. Es sollen hier weniger Probleme der Lexik, etwa der fachsprachlichen, juristischen Terminologie im Vordergrund stehen, (deren Problematik z.B. darin besteht, daß alltagssprachlich klingende Wörter einen anderen, aber ganz präzisen juristischen Sinn haben, was bei Laien zu Mißverständnissen Anlaß geben kann). Vielmehr soll die textlinguistische Perspektive in den Vordergrund gestellt werden: Wo liegen die Verständlichkeitsprobleme auf der Ebene des Textes? Warum kann es auch dann schwierig sein, einen Gesetzestext verständlich abzufassen bzw. zu verstehen, wenn man überhaupt keine fachsprachlichen Ausdrücke verwendet? Ich möchte dabei die Vermutung des guten Willens voraussetzen und postulieren, daß die heutigen konkreten Gesetzesverfasser - in der Schweiz meistens Verwaltungsbeamte, die mehr von den Zielsetzungen ihrer Vorgesetzten als von Lobbyismus abhängig sind, - so wenig wie z.B. Journalisten absichtlich unverständlich schreiben.

2. Kommunikative Werte von Gesetzen

Gesetze müssen verschiedene sprachlich-textuelle Anforderungen erfüllen. Unter den Bedingungen, die ein Erlaß nur schon rein sprachlich-kommunikativ erfüllen muß, ist die Verständlichkeit in Tat und Wahrheit nur eine von mehreren Anforderungen darstellt. Illustrativ ist in dieser Hinsicht HILLs sog.

"magisches Fünfeck"⁴, das die in den Augen HILLs wichtigsten textuellen Anforderungen eines Gesetzes zusammenfaßt:

- a) **Umfang:** Gesetze sollen kurz und konzentriert formuliert sein.
- b) **Aussagekraft:** Gesetze sollen konkret auf den Regelungsgegenstand bezogen sein, es sollen keine zu allgemeinen oder selbstverständlichen Rechtssätze formuliert werden.
- c) **Präzision:** Gesetze sollen die auszudrückende Norm präzise formulieren; das heißt z.B.: sie sollen die Gesamtheit der avisierten Problemfälle erfassen, die Zusammenhänge zwischen den Bedingungen eindeutig benennen, im Anwendungsfall eine klare Entscheidungsgrundlage geben und keinen willkürlichen Entscheidungsspielraum belassen. Gleiches soll immer gleich, Verschiedenes soll immer verschieden benannt werden.
- d) **Verständlichkeit:** Gesetze sollen verständlich sein.
- e) **Adäquanz:** Präzision und Verständlichkeit sollen in einem angemessenen Verhältnis zu Sachgebiet und Adressatenkreis stehen.

Diese - von einem Praktiker formulierten - Anforderungen sind m.E. nicht willkürlicher Art, sondern lassen sich wohl grundsätzlich aus der Natur und Funktion von Gesetzen ableiten. Vor allem für die Forderung nach Präzision ist das unmittelbar einleuchtend. Wenn Gesetze nicht präzise sind, ist die eindeutige Interpretation und damit die Rechtsgleichheit und Rechtssicherheit nicht mehr gewährleistet. Verständlichkeit und Adäquanz entsprechen ganz allgemeinen Anforderungen an die Qualität von Sachtexten. Auf den Zusammenhang von textueller Funktion und speziellen Textqualitäten wird im einzelnen noch einzugehen sein.

Ein Grundproblem besteht nun darin, daß diese Anforderungen in sich widersprüchlich sein können. Vor allem die Qualität der Verständlichkeit ist davon betroffen.⁵ Im folgenden sollen einige dieser Widersprüchlichkeiten diskutiert werden.

⁴ HILL (1982, 119ff).

⁵ Aus grundsätzlichen und praktischen Gründen kann im begrenzten Rahmen dieses Aufsatzes natürlich keine generelle Theorie formuliert werden, welche allgemeinen Texteigenschaften verständlichkeitsfördernd sein können. Wir werden die im konkreten Fall relevanten Kriterien unten fallweise erwähnen. In der Gesetzgebung wird gewöhnlich auf LANGER/SCHULZ V. THUN/TAUSCH (1974) mit deren vier Dimensionen Einfachheit, Gliederungs-Ordnung, Kürze-Prägnanz, Zusätzliche Stimulanz verwiesen. (Allerdings erscheint gerade deren Behandlung eines Beispiels aus der Gesetzgebung S 115 in textsortenlinguistischer Hinsicht problematisch; die vorgeschlagene verständlichere Variante dürfte sich kaum als Formulierung einer Gesetzesnorm eignen). Weitere Diskussionen zur Optimierung der Verständlichkeit von Texten siehe z.B. in GROEBEN (1976).

3. Präzision und Explizitheit

In mancher Hinsicht erfordert Präzision sprachliche Formulierungsverfahren, die direkt in Widerspruch zu geläufigen Techniken des Verständlichermachens stehen. Größere Präzision bedeutet vielfach größere Explizitheit, und diese wiederum führt zu größerer Komplexität im sprachlichen Ausdruck. Alltägliche Verständlichkeitsstrategien bestehen zum Teil darin, daß man eine Aussage nur so explizit wie nötig formuliert und so viele Bezüge wie möglich dem Rezipienten zur Rekonstruktion überläßt. Außerdem beruht die relative Einfachheit der meisten Alltagssprachlichen Formulierungen darauf, daß vage Ausdrücke aus dem Kontext heraus konkretisiert und dadurch mit einer spezifischeren Bedeutung versehen werden. In der Alltagskommunikation vertrauen wir auf den gutwilligen Rezipienten, der nach dem Relevanzprinzip und Kooperationsprinzip einer Äußerung jene Interpretation zuweist, die sie möglichst relevant und den Sprecher als möglichst kooperativ erscheinen läßt. Die Entlastung der Formulierung durch die Verlagerung der Interpretation auf kontextuell bedingte zusätzliche Implikaturen setzt die Befolgung einer Kooperationsmaxime durch den Rezipienten: "Verstehe die Äußerung deines Gesprächspartners so, daß die Interpretation den Zielen entspricht, wie sie aus seinem Verhalten im Kontext erkennbar werden."

Das gilt für den Alltag. Gesetze müssen allerdings grundsätzlich ohne Berücksichtigung einer konkreten Äußerungssituation angewendet werden.⁶ Persönliche Absichten eines Individuums beim Erlassen eines Gesetzes sind - im Unterschied zur Alltagskommunikation - problematische Bestimmungsgrößen für die Interpretation. Adressaten von Gesetzen sind außerdem oft nicht kooperativ. Vor allem, wenn es um Geld oder Strafen geht, versuchen sie, im Wortlaut eines Gesetzes - der ja, wie gesagt, relativ kontextlos

GROEBEN/CHRISTMANN (1989), wo die Dimensionen Stilistische Einfachheit, Semantische Redundanz, Kognitive Strukturierung und Konzeptueller Konflikt (Neugierermotivation) postuliert werden. Gerade für Gesetze wären aber auch grundsätzliche weiterreichende Aspekte des Verstehens zu überlegen, die über das reine Verstehen des Wortlauts hinausgehen, z.B. der kognitive Aspekt (ist der Leser aufgrund eines Textes in der Lage, daraus ein korrektes kohärentes Wissensmodell aufzubauen?) und der Handlungsaspekt (ist der Leser in der Lage, aufgrund einer Aussage korrekt zu handeln?) (vgl. STROUHAL 1986).

⁶ Das heißt nicht, daß Gesetze völlig kontextlos interpretiert werden können. Sie dienen ja dazu, konkrete Lebens- und Handlungsbereiche zu regeln, ohne deren faktisches Vorhandensein ein Gesetz sinnlos wäre. Abgesehen von der eindeutigen Bezugnahme auf diese gemeinten Regelungsbereiche geht es aber bei der Kontextualität des Verstehens von Gesetzesformulierungen vor allem um den intertextuellen und intratextuellen Kontext: Entscheidende kontextuelle Interpretationskriterien sind der Ko-Text des Gesetzes selbst, in den eine Formulierung eingebettet ist, und die übrigen Gesetzesbestimmungen, die mit dem fraglichen Gesetz zusammen einen Sachbereich regeln. Auf jeden Fall sollten in einer guten Formulierung einer Gesetzesnorm sonstige kontextuelle Bedingungen und Absichten eine möglichst kleine Rolle spielen. "Der Wille des Gesetzgebers" als Entscheidungsgröße kann nur in unglücklicherweise unklaren Fällen eine Entscheidungshilfe sein.

dasteht - einen Sinn zu finden, der beim Erlass des Gesetzes möglicherweise gar nicht intendiert war. Justitia ist blind für alles, was nicht in den Buchstaben erkennbar ist. Der einzige Ausweg ist auch hier möglichste Präzision, und das heißt, wie erwähnt, oft größtmögliche Explizitheit. Das Resultat sind die bekannten übergenaue Aufzählungen und Differenzierungen. Viele Bestimmungen, vor allem im Obligationenrecht, im Strafrecht, im Steuerrecht und bei Subventionen sind so ausführlich formuliert, wie das in normalen Texten nie erlaubt wäre. Für die Zwecke der Mehrwertsteuerpflicht wäre es viel zu ungenau, d.h. es würden sich viel zu viele Schlupflöcher aufgrund von Vagheit ergeben, wenn man sagen würde:

Steuerpflichtige müssen Vermögensübertragungen im Zusammenhang mit Unternehmensgründungen oder -umstrukturierungen melden.

Stattdessen heißt es:

Bei der entgeltlichen oder unentgeltlichen Uebertragung eines Gesamtvermögens oder eines Teilvermögens eines Steuerpflichtigen an einen anderen Steuerpflichtigen, die im Rahmen einer Gründung, einer Umstrukturierung oder eines Unternehmenszusammenschlusses erfolgt, hat der Steuerpflichtige seine Steuerpflicht durch Meldung der steuerbaren Lieferung zu erfüllen. (Mehrwertsteuerverordnung⁷ Art. 5 Abs. 5

Ähnlich kompliziert ist das Verbot von Insidergeschäften - das Ausnützen oder Weitergeben von vertraulichen Informationen zur Beeinflussung von Wertpapierkursen - im Strafgesetzbuch formuliert. Es soll damit sichergestellt werden, daß nicht wegen einer Lücke oder wegen einer zu vagen Formulierung eine Handlung gegen den Willen des Gesetzgebers straflos bleiben kann:

Wer als Mitglied des Verwaltungsrates, der Geschäftsleitung, der Revisionsstelle oder als Beauftragter einer Aktiengesellschaft oder einer sie beherrschenden oder von ihr abhängigen Gesellschaft, als Mitglied einer Behörde oder als Beamter, oder als Hilfsperson einer der vorgenannten Personen, sich oder einem anderen einen Vermögensvorteil verschafft, indem er die Kenntnis einer vertraulichen Tatsache, deren Bekanntwerden den Kurs von in der Schweiz börslich oder vorbörslich gehandelten Aktien, anderen Wertschriften oder entsprechenden Bucheffekten der Gesellschaft oder von Optionen auf solche in voraussehbarer Weise beeinflussen wird, ausnützt oder diese Tatsache einem Dritten zur Kenntnis bringt, wird mit

⁷ Systematische Sammlung des Bundesrechts (SR) 641.201.

Gefängnis oder Buße bestraft. (Schweizerisches Strafgesetzbuch⁸ Art. 161 Zif. 1)

Nur nebenbei sei erwähnt, daß in manchen Fällen allerdings der Grund der Kompliziertheit nicht ohne weiteres nur im Bestreben nach Explizitheit, sondern in der Kompliziertheit der Regelung selbst, also in der Kompliziertheit des auszudrückenden Gedankens liegt. In manchen Fällen sieht sich der Gesetzgeber aus Gründen der möglichen Gerechtigkeit und Angemessenheit dazu gezwungen, derart komplizierte Regelungen zu treffen.⁹ Nun kann man oft komplizierte Gedanken dadurch einfacher ausdrücken, daß man sie auf mehrere Sätze verteilt. Dadurch werden die einzelnen sprachlichen Einheiten kürzer und einfacher, die Überexplizitheit wird reduziert und durch implizite Verknüpfungen ersetzt. Man kann dabei darauf bauen, daß der Leser die notwendigen logischen Verknüpfungen über Implikaturen selbst aus dem mehr oder weniger offenen Text rekonstruiert:

Weil infolge von Glatteis auf der Straße das Auto nicht mehr lenkbar war, fuhr ich mit dem Auto in eine Mauer.

Es war Glatteis auf der Straße, das Auto war nicht mehr lenkbar, und ich fuhr in eine Mauer.

Die notwendige Präzision bei Gesetzen erfordert nun aber oft, daß eine Regelung in einem einzigen Satz formuliert und alle Verknüpfungen sprachlich explizit gemacht werden, damit die logischen Beziehungen eindeutig sind:

Die Tarife und Preise für Leistungen der Krankenversicherungen dürfen nur so weit erhöht werden, daß der Anstieg der durchschnittlichen Behandlungskosten je versicherte Person und Jahr voraussichtlich höchstens einen Drittel über dem Anstieg des Landesindex der Konsumentenpreise liegt. (Art. 1 BB über befristete Maßnahmen gegen die Kostensteigerung in der Krankenversicherung¹⁰)

Unter Umständen sind gerade die logischen Verknüpfungen zwischen komplexen Ausdrücken wesentlicher Teil einer Norm und müssen deshalb aus-

⁸ SR 311.0

⁹ Allerdings kann aus rein sachlichen Gründen oft auch argumentiert werden, daß Kompliziertheit an sich der Qualität der Gesetze abträglich ist; sie sind dann oft nur noch schwer zu vollziehen, und oft letztlich weniger gerecht als einfache Gesetze (vgl. etwa die Diskussionen im Steuerrrecht). Sprachliche und inhaltliche Einfachheit wirken sich also in der gleichen Richtung einer größeren sachlichen und sprachlichen Bürgernähe aus.

¹⁰ SR 832.111

formuliert werden. Die Formulierung kann deshalb auch dann nicht in lockerer gebaute Textbestandteile aufgelöst werden, wenn sie das optimale Maß an struktureller Einfachheit und Kürze verletzt.

4. Abstraktheit

Präzision heißt nicht nur Explizitheit, also spezifischere Information und damit u.U. größere Konkretheit, sondern oft auch größere Abstraktheit. Gesetznormen müssen definitionsgemäß generell-abstrakt sein, d.h. sie müssen die Sachverhalte rein begrifflich, nicht referentiell erfassen, und richten sich an unbestimmt viele Personen. Die relevanten Sachverhalte und der betroffene Personenkreis können also nicht referentiell bezeichnet werden, sondern nur intensional-begrifflich. Präzision heißt, daß der gemeinte Personenkreis oder Sachverhalt genau im angemessenen Abstraktionsgrad bezeichnet wird, nicht zu abstrakt, aber auch nicht zu konkret. Eine allzu konkrete Benennung und Beschreibung einer relevanten Bedingung einer Norm kann den intendierten Gehalt verfehlen; denn es sollen nicht Beispiele, sondern die relevante allgemeine Bedingung angegeben werden. Sowohl aus der Alltagserfahrung wie in der Verstehenstheorie ist bekannt, daß die eine anschauliche Darstellung eines Sachverhalts leichter verständlich sind als eine abstrakte¹¹. In einem konstruktivistischen Verstehensmodell kann dies damit erklärt werden, daß das Textverstehen in wichtigen Aspekten die Rekonstruktion eines Wissensmodells impliziert, daß ein Wissensmodell Eigenschaften einer Struktur hat, die auch im abstrakten Fall analog zu einem konkreten Raum-Zeit-Modell organisiert wird und daß das Textverstehen zumindest erleichtert wird, wenn es mit einem konkret-anschaulichen Modell in Verbindung gebracht werden kann (vgl. z.B. JOHNSON-LAIRD 1983, STROHNER 1990, 236). Es bereitet aber oft Schwierigkeiten, den Gehalt abstrakter Formulierungen in ein derartiges - konkreteres - Wissensmodell einzubauen, da ja eine abstrakte Bedingung in einem Modell nicht unbedingt direkt auf eine kohärente Teilstruktur oder eine kohärente Teilmenge von Elementen (Individuen, Situationen) in diesem Modell bezogen werden kann. Die relative Abstraktheit trägt bei Gesetzestexten oft zu Schwerverständlichkeit bei. Man kann aus einer Formulierung als normaler Leser oft nur mit Mühe rekonstruieren, welche Gruppe von konkreten Sachverhalten, Tätigkeiten oder Institutionen eigentlich bezeichnet oder geregelt wird. Thematisiert werden in derartigen Formulierungen nicht direkt erfäßbare Sachverhalte, sondern nur intensional-begrifflich definierbare Beziehungen und

¹¹ Vgl. etwa das Gegensatzpaar konkret-anschaulich - abstrakt-unanschaulich bei LANGER/SCHULZ V. THUN/TAUSCH (1974, 108), oder die gleichlautenden Bemerkungen bei GROEBEN/CHRISTMANN (1989, 177) (mit Verweis auf PAIVIO 1971).

Klassen, die nicht auf einen anschaulich repräsentierbaren Sachverhalt reduzierbar sind. Typisch sind etwa zeitliche Festlegungen der folgenden Art:

Die zivildienstpflichtige Person beginnt den ersten Einsatz spätestens in dem Kalenderjahr, nach welchem der Entscheid für die Zulassung zum Zivildienst rechtskräftig geworden ist. (Zivildienstgesetz (Entwurf) Art. 21)

Unter manchen Vernehmlassern hat seinerzeit auch die folgende Formulierung aus der Mehrwertsteuerverordnung für Verwirrung gesorgt:

Eine Lieferung [eines Gegenstandes] liegt vor, wenn die Befähigung verschafft wird, im eigenen Namen über einen Gegenstand wirtschaftlich zu verfügen. (Mehrwertsteuerverordnung¹² Art. 5)

Der Normalbürger fragt sich, ob man das nicht etwas konkreter und einfacher ausdrücken könnte. Was aber sollte nach dem Willen des Gesetzgebers tatsächlich unter den Begriff der steuerpflichtigen Lieferung eines Gegenstandes fallen? Nicht nur Kauf, sondern auch Schenkung oder Leasing, aber natürlich nicht der Fall, wenn ein Gegenstand nur in Obhut gegeben wird. Jede namentliche Aufzählung von Einzelfällen ohne Angabe des Grundprinzips ist im Recht und besonders im Steuerrecht problematisch, denn eine solche Aufzählung ist sehr wahrscheinlich unvollständig in einer unvorhersehbaren Weise, und es gibt immer Personen, die phantasievoll genug sind, neue Sachverhalte zu erfinden, die nicht in der Aufzählung enthalten sind. Abstrakte Formulierungen wie die eben angegebene sind die einzige Möglichkeit, solche Probleme auf grundsätzliche Weise zu lösen.

5. Knappheit

5.1. Normative Relevanz

Als ein weiteres Verständlichkeitshindernis erweist sich auch die von allen Juristen geforderte Knappheit des Ausdrucks, in HILLs Fünfeck in den Stichwörtern "Umfang" und "Aussagekraft" enthalten.¹³ Auf den ersten Blick ist nicht leicht zu sehen, was die Knappheit des Ausdrucks mit der Funktion von Gesetzen zu tun hat. Ein gewisses Maß an Sparsamkeit in der Formulierung kann zwar als allgemeines Kommunikationsprinzip vorausgesetzt werden; es kann vor z.B. mit dem Prinzip der Einfachheit und der sprachlichen Ökonomie

¹² SR 641.201

¹³ SCHÄRRER (1987, 120) behandelt dieses Prinzip unter dem Titel "das ökonomische Prinzip" und umschreibt es als "Postulat, mit möglichst wenig Regeln die zu treffende rechtliche Gesamtregelung herbeizuführen".

begründet werden. Knappheit und Kürze scheinen allerdings in Gesetzestexten eine besondere Rolle zu spielen. Als Begründung für deren Bedeutung kann man das Prinzip der normativen Relevanz von Gesetzen anführen. Der Ausdruck spielt absichtlich an die Grice'sche Kommunikationsmaxime "Sei relevant!" an, die in Gesetzestexten eine besondere, funktionale Rolle bekommt: Alles, was eine Gesetzesformulierung besagt, soll relevant sein im Hinblick auf die auszudrückende Norm, genauer: alles soll normativen Gehalt haben. Dieses Gebot wirkt sich in der konkreten Ausformulierung von Normen in verschiedener Hinsicht aus. Eine alte gesetzgeberische Maxime lautet: "Lex iubeat, nec doceat"; das Gesetz soll vorschreiben, nicht erläutern, erklären, begründen, argumentieren. In einem Gesetzestext dürfen also zunächst einmal nicht Normen, Erläuterungen, Begründungen, Meinungen, Bewertungen usw. nebeneinander vorkommen. Es sollen daneben aber auch nicht identische Normen wiederholt werden. Das Prinzip der normativen Relevanz läßt sich in diesem Punkt aus der Forderung nach Eindeutigkeit der Interpretation, indirekt damit auch der Präzision und letztlich der Rechtssicherheit ableiten. Wenn in einem Gesetzestext nicht grundsätzlich für jeden einzelnen Satz klar ist, daß er als Vorschrift gemeint ist, ist später das Gesetz in seiner Anwendung nicht eindeutig anwendbar. Wenn in einem Gesetzestext Normen und Empfehlungen und Begründungen nebeneinander vorkommen könnten, könnten Normen je nach Opportunität als reine Empfehlungen oder Empfehlungen als bindende Vorschriften angewendet werden. Darüber hinaus haben Begründungen und Erläuterungen immer auch einen subjektiven Gehalt, der für Gesetzestexte ausgeschlossen werden muß.

5.2. *Kommentare und Erläuterungen*

Knappheit geht grundsätzlich einher mit Kürze, und Kürze scheint auf den ersten Blick eher verständnisfördernd zu sein. Ebenso ist allerdings auch bekannt, daß allzuviel Kürze das Verstehen auch eher behindern kann. In den gängigen Verständlichkeitstheorien werden dementsprechend auch gegenläufige Qualitäten wie "semantische Redundanz" (GROEBEN 1976) und "zusätzliche Stimulanz" (LANGEN/SCHULZ v. THUN/TAUSCH 1974) als verständnisfördernd erwähnt. Solche Textqualitäten ergeben sich beispielsweise durch Wiederholungen, Variationen, Verdeutlichung von Informationen durch Beispiele, Einführung eines Textthemas durch eine einleitende Frage. Zu erwähnen sind in diesem Zusammenhang auch die sogenannten Vorstrukturierungen ("advance organizers") für Texte, die z.B. von AUSUBEL

(1960)¹⁴ propagiert werden, die aber natürlich auch in Alltagssituationen in vielfältiger Weise eingesetzt werden, indem das Wichtigste zuerst in Kürze resümiert, aufgezählt oder sonstwie angekündigt wird. Verständlichkeit wird im Text oft auch hergestellt durch Verknüpfungen zwischen einzelnen Aussagen: Es wird von einer Aussage zur andern übergeleitet, indem auf metatextueller Ebene (Selbstkommentare des Textautors) die Verknüpfung erläutert wird, oder durch inhaltliche Verknüpfungen, Begründungen, Erläuterungen usw. dem Leser gezeigt wird, wie die Aussage motiviert ist und wie sie in das vermittelte Gesamtwissen einzubauen ist.

Solche Möglichkeiten der verständnisfördernden Textgestaltung fallen in Gesetzen aufgrund des Prinzips der normativen Relevanz weitgehend weg.¹⁵ Überleitungen, Erläuterungen, Begründungen von Aussagen, Selbstkommentare, einleitende Thematisierungsfragen drücken ja keine Normen aus. Gesetzessätze stehen so überwiegend unverbunden nebeneinander. Der Leser wird nur mangelhaft in seiner Aufgabe unterstützt, die einzelnen Aussagen in ein Ganzes einzufügen.

5.3. Voraussetzungen - Präsuppositionen

Ebenfalls betroffen vom Prinzip der normativen Relevanz berührt ist die kommunikativ befriedigende Bewältigung der Vermittlung von Voraussetzungen von Aussagen. In der Alltagssprache werden derartige Voraussetzungen, wenn sie nicht als selbstverständlich aus dem Kontext ableiten lassen, gewöhnlich zusätzlich expliziert, z.B. als Einleitungssätze oder als Konditionalsätze. Wenn ein Konditionalsatz aber keine normative Bedingung ist oder im gleichen Satz sowieso enthalten ist, wird die entsprechende Voraussetzung in der Gesetzessprache nicht wiederholt. Das Problem zeigt sich etwa am folgenden Beispiel:

Hatte der Erblasser im Zeitpunkt des Todes seinen Wohnsitz in der Bundesrepublik Deutschland, so wird die Doppelbesteuerung wie folgt vermieden:

a. Die Bundesrepublik Deutschland nimmt in der Schweiz gelegenes unbewegliches Vermögen ... von der Besteuerung aus, wenn der Erblasser im Zeitpunkt seines Todes schweizerischer Staatsangehöriger war. (Abkommen zwischen der Schweizerischen Eidgenossenschaft und der

¹⁴ Vgl. z.B. AUSUBEL (1960).

¹⁵ Die entsprechenden in *Bürgernahe Gesetzgebung* (1983) vorgeschlagenen Verfahren wären bei den im Bund geltenden gesetzestechnischen Grundsätzen nicht praktikabel.

Bundesrepublik Deutschland zur Vermeidung der Doppelbesteuerung auf dem Gebiete der Nachlaß- und Erbschaftssteuern¹⁶ Art. 10)

In normaler Sprache würden für die Regelung in Absatz a. zwei Vorbedingungen statt einer erkannt, die im Einleitungssatz formuliert werden müssen: Der Erblasser wohnte bei seinem Ableben in Deutschland, und er besaß Immobilien in der Schweiz. So wie die Bestimmung formuliert ist, erscheint sie dem normalen Leser zu vage, weil sie ja nicht alle in Deutschland wohnhaft gewesenen Erblasser betrifft. Der normale Leser findet, in der Bestimmung a. werde unvermittelt auf eine unausgesprochene Vorbedingung (unbewegliches Vermögen in der Schweiz) Bezug genommen. Die Formulierung ist logisch jedoch ausreichend eindeutig bei größtmöglicher Sparsamkeit; wollte man die genannten Vorbedingungen zusätzlich erwähnen, wären Verdoppelungen nötig, die für den normativen Gehalt keinen Beitrag leisten würden.

Ein ähnliches Beispiel ist das folgende:

Der Ersatzpflichtige wird vor Antritt des Auslandsurlaubs provisorisch veranlagt. (Wehrpflichtersatzverordnung (Entwurf) Art. 17 Abs. 1)

Diese Formulierung bestimmt, daß ein Militärflichtiger, der im Zusammenhang mit einem Auslandsurlaub wehrpflichtersatzpflichtig ist oder schon vorher war, vor dem Auslandsurlaub steuerlich veranlagt wird. In der Alltagssprache enthält der bestimmte Artikel bekanntlich meist eine Existentialpräsupposition. In der obigen Erwähnung "der Ersatzpflichtige" scheint deshalb zusätzlich die Implikation vorhanden zu sein, daß alle Ersatzpflichtigen zunächst einmal ins Ausland verreisen. Dies ist allerdings nicht der Fall, denn auch Inländer, die keinen Militärdienst leisten, können ersatzpflichtig sein. Die obige Formulierung stört oder verwirrt den normalen Leser. In normaler Sprache würde man deshalb die Existentialpräsupposition vorzugsweise durch einen Konditionalsatz etwa in der folgenden Weise relativieren.

Wenn ein Wehrpflichtiger in das Ausland ausreist und ersatzpflichtig ist oder in diesem Zusammenhang ersatzpflichtig wird, wird er vor Antritt des Auslandsurlaubs provisorisch veranlagt.

Es ist aber klar, daß diese Formulierung überflüssige Informationen enthält. Umgekehrt ist die kürzere Formulierung, auch wenn nicht alle Vorbedingungen

¹⁶ SR 0.672.913.61

ausformuliert sind, so präzise wie nötig; sie erfaßt jene nicht, die gar keinen Auslandsurlaub antreten.

5.4. Unpersönlichkeit

Viele der oben erwähnten kommentierenden und verknüpfenden Bemerkungen können eine Selbstreferenz des Autors enthalten oder, wie z.B. Fragesätze, eine Sprechaktivität des Autors manifestieren. Diese Mittel haben damit außer der Funktion der Verknüpfung, Erläuterung und Einordnung der Einzelaussage in das Ganze eine dialogische Komponente: Der Autor präsentiert sich als Individualität, als aktiver Partner des Rezipienten. Diese persönlichen, dialogischen Verfahren der Textgestaltung können wiederum als zusätzliche Stimulanzmittel eingesetzt werden; sie aktivieren die Motivation und das Engagement des Lesers.

Jedoch muß aus offensichtlichen Gründen jede persönliche Färbung bei Gesetzestexten vermieden werden. Der persönliche Ausdruck und erst recht eine persönliche Perspektive und Wertung eines Autors ist auf jedenfall für Gesetzestexte funktionsfremd. Dies gilt auch für Verknüpfungsfloskeln wie *nicht nur - sondern auch, dagegen, allerdings*; auch diese enthalten Konnotationen hinsichtlich einer persönlichen Perspektivierung und z.T. argumentativen Bewertung durch einen Autor und wirken oft für einen Gesetzestext in gewisser Weise zu persönlich; sie werden wenn möglich vermieden.

Anders gesagt: Beschränkung einer Formulierung auf den normativen Gehalt impliziert ganz allgemein Unpersönlichkeit der Darstellung. Wenn die Manifestation der Persönlichkeit eines Autors als zusätzliche Stimulanz rezeptionsfördernd wirkt, so hat Unpersönlichkeit die Wirkung, daß ein Text unattraktiv, langweilig, ungegliedert, perspektivenlos wirkt. Unpersönlichkeit, emotionale Distanziertheit ist auf jeden Fall ein gängiger Vorwurf an Gesetzestexte, der gleichzeitig auch von Laien mit erschwelter Rezipierbarkeit in Beziehung gebracht wird.

5.5. Zitierbarkeit

Auch die erwähnte textuelle Isolation von Einzelformulierungen hat allerdings wiederum ihre praktische Funktion. Gesetzesformulierungen sollen nämlich auch möglichst isoliert zitierbar sein. In der verwaltungsmäßigen, juristischen und gerichtlichen Praxis werden Gesetze ja nicht als ganze Texte verwendet, sondern es geht im konkreten Fall meist um Einzelsätze. Falls eine Norm sprachlich-grammatisch nur mit dem Kontext zitierbar wäre, würde das zu un-

praktischen Komplikationen führen. (Die Interpretation einer Bestimmung, vor allem die Bestimmung des Denotatsbereichs einer Substantivgruppe geschieht allerdings in aller Regel aus dem konkreten Textzusammenhang; in dieser Beziehung werden also auch Gesetzesformulierungen nicht kontextlos verstanden.)

6. Adressat - Sachbereich - Gesetzestext

Durchaus im Einklang mit modernen Verständlichkeitstheorien - aber übrigens auch mit einer langen rhetorischen Tradition - erwähnt HILL in seinem magischen Fünfeck als letzten Faktor die Adäquanz als wichtigen Aspekt, d.h. die Forderung, daß die Gestalt eines Gesetzestextes angemessen sein soll im Hinblick auf Adressat und Inhalt. HILL ist auch der Meinung, daß die Paradoxien der kommunikativen Anforderungen - namentlich der Konflikt zwischen Präzision und Verständlichkeit und Einfachheit - durch dieses Kriterium aufgehoben werden können. Jeder Sachbereich hat nach dieser Auffassung sozusagen sein ihm eigenes typisches Publikum, das auch so fachkundig wie nötig ist. Gesetze über den Bau von Kernkraftwerken betreffen höchst technische, für 99 % aller Bürger unverständliche Probleme; sie müssen aber nur von jenen Adressaten verstanden werden, die Kernkraftwerke bauen, und solche Werke kann man nicht bauen, wenn man nicht den nötigen Sachverstand hat. Deshalb sollte es grundsätzlich möglich sein, so verstandene adressatenbezogene Anforderungen an die Verständlichkeit zu erreichen.

Diese Betrachtungsweise ist zwar für viele Fälle stichhaltig, löst aber nicht alle Probleme. Wir sind in vielen Bereichen von Gesetzen direkt oder indirekt betroffen, deren Gehalt dem Normalbürger und der Normalbürgerin nur grosso modo verständlich sein kann, denken wir nur an Steuergesetze - als jüngstes Beispiel die Einführung der Mehrwertsteuer - oder an Sozialversicherungsgesetze wie die berufliche Vorsorge, die Krankenversicherung oder die Arbeitslosenversicherung. Aus dem Arbeitslosenversicherungsgesetz und der Arbeitslosenversicherungsverordnung könnte wohl kein Laie allein in vollem Umfang erkennen, welche Pflichten und Rechte er als Arbeitsloser hat; es sind aber viele Laien direkt von diesen Fragen betroffen. Das Problem liegt hier allerdings wohl weniger in der sprachlichen Formulierung als in der hochkomplexen Materie als solcher. Gesetze können nicht verstehbarer sein als der behandelte Sachbereich. An dieser Stelle wird natürlich die Forderung nach Verständlichkeit an sich zum Problem. Was kann diese Forderung überhaupt beinhalten? Damit wir einen Text über einen bestimmten Sachbereich verstehen können, müssen wir zuerst mit dem

Wissenshorizont und der konzeptionellen Grundstruktur, die einen Sachbereich konstituieren, aber auch mit der Funktion und den Formulierungskonventionen der entsprechenden Textsorte vertraut sein. Im Falle der Gesetze haben wir nicht nur das Problem, daß die Organisation der modernen Gesellschaft immer komplexer wird, sondern auch, daß die Organisation solcher Sachbereiche häufig nicht aus der Struktur der Dinge an sich, sondern durch einen theoretischen Wissenshorizont erst konstituiert wird, der von demjenigen der Alltagswelt sich stark abhebt.

Ein weiteres Problem ist allerdings auch, daß Gesetze wiederum nicht wissenschaftliche oder enzyklopädische Beschreibungen dieser Bereiche sein sollen, sondern innerhalb dieser Sachbereiche lediglich selektiv gewisse Handlungsbeschränkungen und Handlungsmöglichkeiten festlegen, wie sie der Staat für erforderlich hält. Das Arbeitslosengesetz definiert nicht, wie ein Arbeitslosenamt und eine Arbeitsvermittlungsstelle eines Kantons funktionieren soll und wohin ein Bürger gehen soll, der sich als Arbeitsloser melden will, sondern, welche Pflichten, Kompetenzen und Rechte die beteiligten Bürger und Behörden in diesem Problembereich haben. Die Ausgestaltung im einzelnen, die Organisation des ganzen Bereichs ist Sache des Vollzugs der zuständigen Stellen. Deshalb sind Gesetze in einem grundsätzlichen Sinne oft lückenhafte Texte.¹⁷ Wenn man von Gesetzen in einem radikalen Sinn als primäre Qualität Allgemeinverständlichkeit verlangen wollte, müßten Gesetze sich erstens an den Wissenshorizont der gesellschaftlich dominierenden Alltagswelt halten, die regulierten Sachbereiche auf eine durchschnittliche Komplexität reduzieren sowie als Textsorte sich nach den durchschnittlichen Textsortenerwartungen in unserer Gesellschaft richten, also zum Beispiel eine kohärente und vollständige Beschreibung eines Handlungskomplexes geben. Das jedoch wäre wohl das Pferd am Schwanz aufgezäumt.

Anders gesagt: Gesetze können auch deswegen unverständlich sein, weil sie eine Textsorte mit inhärenten Textsortenmerkmalen und -regeln darstellen, die von Prinzipien und Rezeptionsverfahren für Alltagstextsorten abweichen. Gesetze können in sich durchaus nach Grundsätzen der Verständlichkeit formuliert sein; wenn man sie wie einen Zeitungsartikel zu lesen versucht, wird man sie nicht verstehen. Gesetze können schwer verständlich sein, weil dem Leser oder der Leserin die entsprechenden Textsortenprinzipien fremd sind.

¹⁷ Vgl. auch etwa die Bemerkung von WERLEN (1994,57) zur Oberflächlichkeit der augenscheinlichen Ordnung in der Struktur eines Gesetzes.

7. Schlußbemerkungen

Es könnten noch zahlreiche andere Faktoren und Funktionen angeführt werden, welche dazu führen, daß nicht alle Verständlichkeitsstrategien bei der Formulierung von Gesetzen im erwünschten Maß befolgt werden können. Von fachsprachlichen Aspekten abgesehen, die etwa in der Notwendigkeit zusätzlicher begrifflich-sprachlicher Differenzierung oder der zusammenfassenden vereinfachten Benennung fachspezifischer Sachverhalte begründet ist, liegt ein weiterer, für das Verstehen problematischer Aspekt in der diachronen und synchronen Intertextualität von Gesetzestexten, die oft ziemlich versteckt und deshalb für den Laien nicht erkennbar ist. Normen können, auch wenn sie für sich allein harmlos aussehen mögen, nicht voll verstanden werden, wenn man nicht andere, ergänzende oder parallele Normen zum gleichen Problembereich kennt. Ausdrücke können nicht verändert werden, weil sie in anderen Gesetzen verwendet werden, und zur Präzision auch gehört, daß der gleiche Begriff immer mit dem gleichen Ausdruck benannt wird. Aus Platzgründen kann darauf hier nicht weiter eingegangen werden.

Als allgemeines Fazit ergibt sich grundsätzlich folgendes: Offenbar hat die Verständlichkeit als solche in einer Hierarchie der kommunikativen Werte im Vergleich zu anderen Textsorten einen vergleichsweise begrenzten Stellenwert. Präzision, angemessene Abstraktheit, Eindeutigkeit der Formulierung, Eindeutigkeit der Funktion als Normaussage sind als Anforderungen, die über jener der leichten Verständlichkeit stehen, abgesehen von Gebrauchsaspekten wie Zitierbarkeit. Alle diese Eigenschaften dürfen ihrerseits aber durchaus auch als kommunikative Werte gelten. Ihre Wichtigkeit ergibt sich letztlich direkt oder indirekt aus der pragmatischen Funktion der Gesetze im heutigen Staat ableiten: Normen müssen kontextlos, allgemeingültig und relativ unabhängig von einem konkreten pragmatischen Handlungskontext formuliert werden, der sich in sehr verschiedenen, sehr unterschiedlichen Bereichen realisieren kann, von der Konkretisierung in behördeninternen Weisungen über den Vollzug in Verwaltungen bis zur Anwendung durch Juristen und Gerichte in Streitfällen.

Muß mit solchen Überlegungen die Implikation verbunden sein, daß von Gesetzen Verständlichkeit nicht gefordert werden kann? Ich meine nicht. Verständlichkeit bleibt in jedem Fall eine wichtige Qualität von Gesetzen. Eine Voraussetzung, der Verständlichkeit in Gesetzestexten zu ihrem angemessenen Recht verhelfen zu können, ist allerdings, daß wir einen angemessenen Verständlichkeitsbegriff haben, der auch die spezifische Aufgabe und die spezifische intellektuelle Ebene von Texten berücksichtigt. Verständlichkeit gibt es, auch wenn wir sie empfängerorientiert beschreiben wollen, natürlich nicht als

absolute Qualität. Verständlichkeit ist auch nicht eine direkte Eigenschaft eines Textes wie etwa Satzlänge oder -komplexität. Ein Text kann nicht einfach an sich verständlich sein. Zuerst muß er einen Inhalt vermitteln, erst dann kann man über Verständlichkeit sprechen.¹⁸ Ich möchte für meine Zwecke deshalb hier Verständlichkeit ganz abstrakt als Quotient eines abgegrenzten Mitteilungsgehalts¹⁹ und eines Interpretationsaufwands für einen Text definieren: Je höher bei einem gegebenen Mitteilungsgehalt eines Textes der Interpretationsaufwand ist, desto schwerer verständlich ist ein Text vergleichsweise. So definiert, hat jeder, auch der allerkomplexeste Text, solange er etwas mitteilt, einen Grad an Verständlichkeit, und man kann auch für jeden Text versuchen, seinen Verständlichkeitsgrad zu optimieren.

Das Besondere für Gesetzestexte ist, daß aufgrund der besonderen Rahmenbedingungen nicht jede Optimierungsstrategie des Verständlichermachens anwendbar ist, sondern nur eine beschränkte Auswahl. Nicht anwendbar sind nach dem Gesagten tendenziell z.B. formale Vereinfachungsstrategien, welche darauf bauen, daß eine vage Aussage von einem kooperativen, gutwilligen Rezipienten aus dem außersprachlichen Redekontext mittels Implikaturen präzisiert werden kann. Ebenfalls nicht erlaubt sind Verfahren des Verständlicher-Machens, bei denen ein Autor meta-kommunikativ erklärt, was er macht oder machen will, bei denen er Voraussetzungen erläutert, Aussagen begründet oder erläutert, zusammenfaßt oder in der Wiederholung verdeutlicht. Unmöglich sind auch Strategien, bei denen der Autor versucht, eine dialogische Beziehung zwischen Autor und Rezipient herzustellen.

Was bleibt dann noch an Verständlichkeitsstrategien übrig? Kurz zusammengefaßt, sind es vor allem Verfahren, welche sich der Ikonizität von Texten bedienen. In der Form des Textes soll sich möglichst unmittelbar die Form der ausgedrückten Gedanken zeigen. Sehr viele der auffälligen Darstellungsbesonderheiten von Gesetzen, so die starke Untergliederung, die Numerierung, die Unterteilung in Artikel, Absätze und Buchstaben-Abschnitte,

¹⁸ Eine der Schwächen der geäußerten Verständlichkeitsmodelle besteht darin, daß sie Verständlichkeit als Eigenschaft von gegebenen Texten zu beschreiben versuchen allein in Abhängigkeit von den verwendeten Darstellungsstrategien. Aus methodischen Gründen - um z.B. eine Voraussage über eine bestimmte Strategie in einer durchschnittlichen Personengruppe testen zu können - werden dabei meist relativ banale Texte verwendet. Das Problem, daß es unterschiedlich geartete Inhalte und unterschiedlich schwierige Gedanken gibt, die unter unterschiedlichen Situationsbedingungen mit verschiedenen Strategien vermittelt werden müssen, und wie sich dies auf das Verstehen auswirkt, bleibt dabei ausgeklammert.

¹⁹ Die Interpretation eines Textes ist potentiell unendlich, wenn wir alle möglichen Implikaturen zulassen, die ein kompetenter und differenzierter Leser aus dem Text erschließen kann. Selbstverständlich müssen wir hier eine gewisse Grenze voraussetzen, z.B. ein bestimmtes Maß an Relevanz einer möglichen Implikatur im Hinblick auf den Zweck einer Aussage.

kann man verstehen als Verfahren, die Struktur von Normen - daß z.B. Getrenntes getrennt behandelt, Zusammengehöriges zusammengefaßt wird - auch optisch sinnfällig zu machen. Gesetze kann man als Texte in Bezug auf die Verständlichkeit optimieren, indem man versucht, die Abfolge der Aussagen der normalen Abfolge der intellektuellen Bewältigung eines Sachbereichs anzupassen (konstruktiv-operationale Ikonizität) und in der Textstruktur so weit wie möglich die konzeptuellen Struktur eines Sachbereichs abzubilden (konzeptuelle Ikonizität). Dadurch sind Grundsätze begründet wie: "Wichtiges vor Unwichtigem, Allgemeines vor Besonderem, Grundsatz vor Ausnahme, zeitlich Vorangehendes vor Nachfolgendem, Ursachen vor Folgen, Übergeordnetes vor Untergeordnetem" usw.

Wenn die Struktur eines Gegenstandsbereichs in einem Text möglichst direkt im Text, ohne vermittelnde Autorkommentare und Textverweise, erkennbar gemacht werden muß, muß der Autor vorher in besonderem Maß selbst Klarheit über diese Gegenstandsstruktur und über den einfachsten Zugang, den ein Leser dazu finden kann, gewinnen. So gesehen ist das Verfassen von Gesetzen auch in textlinguistischer Hinsicht eine anspruchsvolle Aufgabe. In der Beschränkung zeigt sich der Meister.

Literatur

- AUSUBEL, D. P. (1960): "The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material", In: *Journal of Educational Psychology* 51, 267-272.
- v. BONIN, K. (1983): "Verfassungsrechtliche Überlegungen zu Recht und Sprache. In: WASSERMANN, R., PETERSEN, J. (Hg.): *Recht und Sprache*, Heidelberg/Karlsruhe, Müller, 64-72.
- Bürger nahe Gesetzestexte in Niederösterreich* (1983). Ein interdisziplinäres Projekt. Amt der NÖ Landesregierung.
- GROEBEN, N. (1976): "Verstehen, Behalten, Interesse", *Unterrichtswissenschaft* 2, 128-142.
- GROEBEN, N., CHRISTKEMANN, U. (1989): "Textoptimierung unter Verständlichkeitsperspektive", In: ANTOS, G., KRINGS, H. P. (Hg.): *Textproduktion*. Tübingen, Niemeyer, 165-196.
- HILL, H. (1982): *Einführung in die Gesetzgebungslehre*. Heidelberg, Müller (= UTB 1204).
- HOFFMANN, L. (1992): "Wie verständlich können Gesetze sein?", In: GREWENDORF, G. (Hg.). *Rechtskultur als Sprachkultur*, Frankfurt, Suhrkamp (= Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 130), 122-154.
- JOHNSON-LAIRD, P. N. (1983): *Mentals models: Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness*. Cambridge, Cambridge University Press.
- KINDERMANN, H. (1986): "Gesetzessprache und Akzeptanz der Norm", In: ÖHLINGER, T. (Hg.): *Recht und Sprache. Fritz Schönherr-Gedächtnissymposium 1985*, Wien, Manz, 53-68.
- LANGER, I., SCHULZ v. THUN, F., TAUSCH, R. (1974): *Verständlichkeit in Schule, Verwaltung, Politik und Wissenschaft*. München/Basel, Reinhard.
- PAIVIO, A. (1971): *Imagery and Verbal Processes*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- RADTKE, I. (Bearb.) (1981): *Die Sprache des Rechts und der Verwaltung*. Stuttgart. (= Der öffentliche Sprachgebrauch, Bd. II), Stuttgart, Klett-Cotta.

- SCHÖNHERR, F.(1985): *Sprache und Recht. Aufsätze und Vorträge*. Hg. W. Barfuß. Wien, Manz.
- SCHÄFFER, H.(1987): "Legistische Richtlinien in Österreich. Entwicklung, Stand und wissenschaftliche Kritik", In: *Zeitschrift für Gesetzgebung* 2, 112-122.
- STROHNER, H. (1990): *Textverstehen: Kognitive und kommunikative Grundlagen der Sprachverarbeitung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- STROUHAL, E. (1986): "Fachsprache Gesetz: Sind Verständlichkeit und juristische Präzision Gegensätze?", In: *Zeitschrift für Gesetzgebung* 1, 117-131.
- WERLEN, I. (1994): "Verweisen und Verstehen. Zum Problem des inneren Beziehungsgeflechtes in Gesetzestexten", In: *Gesetzgebung heute* 1994, 2, 49-78.

"Hello. This is Sally's answering machine."

Deixis in answerphone messages.

Silvia DINGWALL

Kurzfassung:

"Grüezi, da spricht der Anrufbeantworter von Sally."

Deixis in Texten auf Telefonanrufbeantwortern.

Ein Text auf einem Telefonanrufbeantworter (TAMM) ist ein Beispiel eines Diskurstyps, der nicht *face-to-face* stattfindet. Trotzdem werden viele deiktische Sprachelemente wie *ich*, *da*, *später*, *dieses* usw. sehr häufig in solchen Texten verwendet. Die phylogenetische und ontogenetische Entwicklung solcher Sprachelemente sind am besten in einer *face-to-face* Situation zu verstehen, und deiktische Vieldeutigkeiten sind meistens einfacher in diesem Kontext zu klären. Deiktische Sprachelemente in Texten auf verschiedenen Telefonanrufbeantwortern in der Schweiz werden im Hinblick auf mögliche Unklarheiten analysiert. Traditionelle Erklärungen für Deixis erweisen sich auf Grund dieser Analyse als unzulänglich. Ich plädiere deshalb für eine dynamischere und subjektivere Vorstellung von Kontext, um Deixis sowohl in TAMMs wie auch in anderen Diskurstypen zu erklären, weil traditionelle Betrachtungen mehr kommunikative Missverständnisse voraussagen würden, als in der Praxis tatsächlich stattfinden.

1. Introduction¹

As a fairly new form of technical communication, telephone answering machine (or answerphone) messages (henceforth TAMMs) have provoked a spate of recent studies and commentaries (e.g. ALVAREZ-CACCAMO & KNOBLAUCH 1992, DINGWALL 1992, DUBIN 1987, GOLD 1991, MILLER 1994, NAUMANN 1994, ROOS 1994, ROSEN 1994). They are examples of "strange discourse types" which mix aspects of spoken and written channels, and, as they require the modification of accustomed telephone habits, they have been met with resistance by many people (STADELMAN and HENGARTER 1994: 89, NAUMANN 1994: 438). Although answerphones have been around in Switzerland in some form or other since 1946 (STADELMAN and HENGARTER 1994: 88), it is only recently that they have become quite widespread. This means that the linguistic conventions for leaving TAMMs are still evolving.

Despite the variety of messages one could, in principle, leave on an answerphone, there do appear to be typical structures to both callers' and receivers'

¹ I am very grateful to Miriam Bryant, Elisabeth Couper-Kuhlen, Madeleine Marti, Heather Murray and Margaret Niethammer for reading and commenting on parts of this paper, and to Samuel Stucki for help with the graphics. While I have followed their advice as far as possible, none of them can be taken to account for the final product.

messages which are somehow constrained by the medium itself (some of these constraints are described in DINGWALL 1992).

In the first part of this article, I consider the typical structure of TAMMs and some of their characteristics. This is followed by a discussion first of deixis generally and then of deictic expressions in telephoning and in TAMMs. Since the referents of these expressions change according to context, there is, under traditional accounts of deixis, considerable potential for misunderstandings when they are used in TAMMs. The final part will examine how deixis is achieved in practice and try to explain why fewer miscommunications occur than one might expect. Such an account requires a more dynamic notion of context than that commonly used in explaining deixis.

2. Leaving a Telephone Answering Machine Message: the typical structure

Leaving messages on telephone answering machines necessarily involves four distinct time slots and two types of message :

- t_0 , the time when the owner of the machine records their original message, the R-TAMM;
- t_r , the time when the caller rings the receiver, and listens to the R-TAMM;
- t_{r+1} , the time when the caller leaves their message, the C-TAMM;
- $tpbx$, when the receiver plays back the caller's message. The "x" in $tpbx$ indicates that the taped message (the C-TAMM) may, in principle, be played back as often as the receiver wants.

The R-TAMM at t_r is generally immediately followed by the C-TAMM, the caller's message, at time t_{r+1} , which I treat as a separate time slot since the caller may put the phone down and ring again to leave their message, or just hang up. According to my informants, many callers do, in fact, ring twice, especially if the message they wish to leave is complicated and they need time to consider exactly what they want to say, possibly even writing the message down to read out or making some notes.

Each message, the R-TAMM and the C-TAMM, is temporally split in that the times of production of the messages (t_0 and t_{r+1} respectively) are quite distinct from the playback times (t_r for the R-TAMM and $tpbx$ for the C-TAMM). This temporal delay is unusual in spoken language, but the norm for written language². Figures 1 and 2 provide sketches of the temporal sequence and the

² Oral text types with a marked gap between production and reception include the taped letter, film and television (with the exception of "live" programmes). Where the written channel is concerned, modern

different individuals (caller and receiver) involved in leaving and listening to an R-TAMM and a C-TAMM. For a C-TAMM, the temporal delay between production and reception is usually quite brief if the receiver checks the machine regularly. Owners of answerphones vary greatly in how frequently they change the R-TAMM. It may be necessary for some businesses to update their messages often. Among the private owners, young singles in particular seem to enjoy playing with the messages and competing to produce the most original version³. So they are likely to change them frequently, while others, like myself, leave the same message on the machine for months, if not years. This means that for R-TAMMs, t_r may occur months after t_0 , whereas for C-TAMMs, the delay is usually only a matter of hours, or at most days.

forms of communication such as e-mail and faxes are breaking down the time barrier. Exchanging written notes during a lecture is an example of written communication occurring face to face.

³ Besides the R-TAMMs from Swiss data listed in the Appendix, NAUMANN (1994: 437) has an amusing example:

Der Anrufbeantworter ist kaputt – hier is (sic) der Kühlschrank – sagns (sic) was wollen – ich schreibs auf und klemms mir an die Tür.

A colleague answers the telephone with the message:

Da spricht de automatische Müller ...

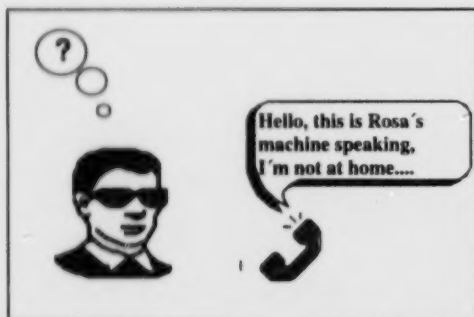
Here speaks the automatic Müller (name changed)

where he fully identifies with the machine. This is followed by a frequently changed, and mostly totally irrelevant message, such as "read the instructions."

Figure 1: Recording and Play-back of the Receiver's Message

R-TAMM

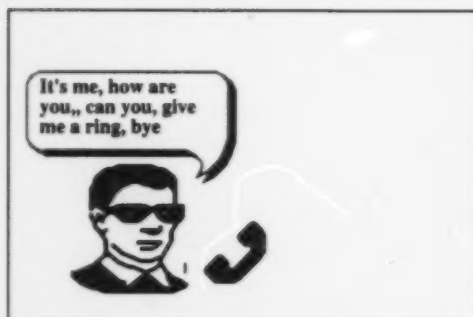
t_0 = coding time



t_r = recorded
message replay

Figure 2: Recording and Play-back of the Caller's Message

THE C-TAMM



t_{r+1} = recording
time of C-TAMM

t_{pbx} = playback
time of C-TAMM



Figure 3 focuses on the time slot, t_r to t_r+1 , which is when the caller tries to ring the receiver, is greeted by the R-TAMM, and, in perhaps one out of six cases (STADELMAN and HENGARTER 1994: 90), leaves a C-TAMM. Adapting SCHEGLOFF's 1968 analysis (in SCHEGLOFF 1972) of the typical telephone call, the ring of the telephone acts as a summons to the receiver to answer the phone (a summons is a way of getting someone's attention, like calling someone's name when you see them on the street). The receiver, here in real time the answerphone, responds to the summons by playing the recorded message⁴, e.g.:

*Hello. This is Paul and Paula's answering machine. Please
leave your name and message after the beep and we'll call you (1)
back as soon as possible. Beep.*⁵

Often the receiver does not have very much time to leave a message (on my machine I'm limited to 16 sec. which is not very long for a message in 2 languages), so R-TAMMs tend to be very brief. A Swiss German example is:

Hallo, hinderlaschmer e nachricht - ciao. (2)
"Hello, leave me a message - bye."

Further, the caller is usually paying for the call and will not generally be keen on listening to a long message. Nevertheless, some are lengthier, even going as far as to include music, e.g.:

(Music: Beatles song "hello hello")
*This is a machine which loves to talk to people who love (3)
to talk, so talk to the tape and tape your talk - after the tone.*

As examples 1 to 3 demonstrate, R-TAMMs vary tremendously⁶. However, a common pattern is to be found in most:

- an opening consisting of an optional greeting (found in 1. and 2., but only via the music in 3), and optional explicit self-identification as in 1. or via voice probes as in 2. and 3 (see section 5 for further discussion of these examples)⁷;
- a message encouraging callers to leave a C-TAMM (indicated in bold in examples 1 to 3);

⁴ We find it very difficult to ignore a ringing phone (see the discussion of *summons*, *cue* and the 'hegemony of the caller' below).

⁵ In the examples quoted, speakers' names and telephone numbers have been changed in order to ensure they remain anonymous.

⁶ See also footnote 2.

⁷ Increasingly, private owners of answerphones are giving their telephone numbers rather than their names, but for business people, it is clearly important that the business should be identified explicitly.

- and an optional closing (in 1. the speaker actually says the beep, whereas example 3 includes no hint of a closing, unless falling intonation can be counted as such).

Figure 3: Sequence of Turns/Slots in Calling an Answerphone⁸.

Turns or slots:	Filled by:
SUMMONS	<i>Ring</i>
RESPONSE	R-TAMM:
(Greeting)	<i>Hi /Guten Tag / Sali / (music)</i>
Opening	
(Self-identification)	<i>This is Silvia / Da isch d Lena /</i> (Voice Probe)
Message	<i>Please leave your name and phone</i> <i>number and I'll call you back.</i>
(Closing)	<i>Thanks; Bye; Tschüss.</i>
"SUMMONS"/ Cue	<i>Beep</i>
RESPONSE	C-TAMM / (Hang up)
(Greeting)	<i>Hello Steve / Ja / Aeh, ciao Maria</i>
Opening	
(Self-identification)	<i>It's Nancy / Da isch Widmer Daniel /</i> <i>co è R.P. / c'est M. /</i> (Voice Probe)
Message	<i>Could you ring me back some time/</i>
(Closing)	<i>OK? bye bye/ merci vielmol Tschüss/</i> <i>ciao / (Hang up)</i>

() indicates that the slot is optionally filled linguistically.

In fact, from the caller's point of view, it may not be the contents of the R-TAMM as such which are important, but rather the kind of whirring noise before

⁸ In this article, only a brief description of the main elements is given. For more detailed discussion of the structure and contents of the C-TAMM, see ALVAREZ-CACAMMO and KNOBLAUCH (1992: 499-500) and MILLER (1994: 269 ff).

the message is played, which may well be enough to tell callers familiar with the answerphone "schema" or "frame"⁹ that they are about to hear a recorded message. Once the caller has identified the frame and realised that they have been answered by a tape, a whole set of expectations and assumptions connected with the frame of answerphone may be triggered, such as waiting for the beep signal to leave their message. They may not even listen to key elements of the R-TAMM to check they have the right number, but start preparing their reply while listening out for the beep which tells them they can now speak and be recorded. I have received several messages from people I do not know and which were obviously not intended for my machine, and my informants have reported similarly. It appears, too (STADELMAN and HENGARTER 1994: 90), that using apparently more friendly and inviting R-TAMMs does not lead to fewer callers hanging up without leaving a message. In practice, then, the contents of the R-TAMM may not be very important as they are often not listened to carefully.

After the R-TAMM, the machine's beep (most answerphones have some sort of signal like this to show that the tape is running) acts as a kind of summons to the caller, although it does not have the attention-getting function of a normal summons. Thus *cue* could be a better term. Most people find it difficult to refuse to respond to a summons and will always pick up a ringing phone. This is part of what Robert HOPPER (1992) in his book on telephone conversations calls the "hegemony of the caller". Many people will interrupt the most important of meetings or even emergency situations to answer the phone. The answerphone is a way for the receiver to strike back and actually screen calls. Just because, as a caller, you hear a tape does not necessarily mean that there is no one there. The person called may wait to see who is on the phone before responding. According to HOPPER, answerphones upset the power relationship between receiver and caller, giving the receiver more choice about whether to answer calls or not. However, most callers do not treat the *beep* as a summons, which requires a response, but rather as an optional *cue*. Thus many callers do not leave messages, so the balance of power between callers and receivers is perhaps not as upset by answerphones as HOPPER implies.

⁹ BROWN and YULE (1989: 236ff) has a useful discussion of frames, schema and the various ways in which we store background knowledge about discourse types and situations, and how we activate this knowledge in communication.

Becoming more accustomed to the answerphone has meant not just learning a "schema" or "frame" for this speech event but also realising that it can have advantages for both the receiver and the caller. The result is that callers familiar with the frame are now less likely to hang up when answered by a TAMM, even if the object of their call is mainly social chitchat. Such callers will not usually have to plan what to say to the same extent as someone unfamiliar with the frame. However, the decision whether to leave a C-TAMM or not is still seen by most people as a matter of choice, whereas picking up a ringing phone tends to have priority over other activities.

Like the R-TAMM, the caller's message consists typically of :

- an opening, which may optionally contain explicit self-identification and a greeting;
- a message, which very often includes a request to call back (as discussed in DINGWALL 1993);
- and a closing, which may include pre-closing elements such okay, thanking and saying goodbye.

Example 4 illustrates a rather minimalist message :

- Opening *It's me, how are you*
- Message *Can you give me a ring* (4)
- Closing *Bye*

Here there is no greeting or naming of the person called and self-identification relies on a voice probe, which, one hopes, is sufficient for the receiver to identify the caller (in this case the husband was calling his wife). The message is a call-back request, and the closing consists of a one syllable leave-taking word, *bye*. Contrast this with a Swiss German example (Swiss German messages are not, of course, necessarily longer than English ones) :

- Opening *Ja da isch Widmer Daniel, Tschau Jürg.* (5)
"Ja, here's Widmer, Daniel. Hi Jürg."
- Message *Du, ich (äh) sötti wüsse, jetzt uf d'GV., (äh) di zwei Revisore,, Da wär ich froh wenn Du mir chönntsch säge ,wie de zweeti heisst und Du chönntsch mir aallüete uf d'Nummere XXX XX XX XX,*
"You, I should know now, for the AGM, the two auditors. I'd be glad if you could tell me what the

second is called and you could ring me on number
XXXX. "

- Closing *Merci vielmol, Tschüss*
 "Thanks a lot. Bye."

In this message, self identification is explicit (the order surname, then first name is more common in Swiss German than in English, but is still unusual in my data). Here the self-identification precedes the greeting (with first name), but the message is opened by what one could call an acknowledging particle, perhaps meaning something like "I heard and understood your message."¹⁰ The main message explains the reason for the call and a call-back request (the opening with *Du* is again fairly common in Swiss German, but would be very marked in English). Finally the closing consists of a thanking move (which partly serves to type the call-back request) and a leave-taking.

Further examples are given below and in the Appendix, showing that this basic pattern is followed not only in English and Swiss German R- and C-TAMMs, but also in French and Romansch messages too. ALVAREZ-CACCAMO and KNOBLAUCH (1992) discuss examples from other languages as well. In section 5, where deixis in TAMMs is described, the basic structure of answerphone messages, and the sequence of events and individuals involved will be referred to again.

3. A Brief Word about the Data

Over the past five years, I have collected and transcribed roughly 150 messages on 7 different answerphones in the German part of Switzerland, and have carried out informal interviews with owners and users. It would have been easy to collect more messages, but time-consuming to transcribe them. Besides these examples, I have transcriptions collected by colleagues in Britain and the States, but I will not be referring to these here. For the receivers' messages in English and German, and for the messages in French and Romansch, I have used data collected by the students¹¹ cited in the bibliography (see also the Appendix for examples, with further background information and the transcription

¹⁰ *Ja* seems to be more common in German and Swiss German telephone calls than it is in English ones, although an informant in Singapore told me that "yes" is very common as an opening to English business C-TAMMs.

¹¹ I'd like to say thank you here to the students and colleagues who let me use their TAMMs. Since I only have the students' transcriptions and not their tapes, I have just copied the messages as they were given to me, without checking the transcriptions or trying to use standard transcription conventions.

conventions). For the first conference of ASLA/VALS, I would have liked to provide examples in the four Swiss national languages, but unfortunately I was unable to put my hands on data from the Italian part of Switzerland. As it is, most of my data is in the unofficial 5th national Swiss language, namely English. Unless otherwise indicated, the messages are by native speakers, generally expatriates living in Switzerland.

I have concentrated on obtaining messages from private telephone answering machines, by which I mean those in people's private homes. My data does not include messages left on business answerphones such as language schools, doctors, etc. However, some of the messages left on private phones are definitely business in nature. For my data, knowing the owners of the answerphones and many of the callers has enabled me to characterise the calls as business or non-business. As much background as possible to the examples cited is given in the Appendix.

4. Defining Deixis

My three year old son was playing in one room, I was in another. At one point he called out: "Mummy, where are you?" "I'm here" I replied. "No, you're not," he said. "You're there." Who was right? We both were, of course, and not just both partly right, but both wholly right, because the locus of "here" changes according to who is speaking, and where they are speaking. Words whose referents change according to who is speaking, when and where, are known as *deictic expressions* and the phenomenon generally as *deixis*¹². Expressions such as *here*, *I*, and *you* serve to point to extralinguistic features of the speech event (the term *deixis* comes from a Greek verb meaning "to point"). In this article, I will focus on lexical expressions of deixis, mainly pronouns and adverbs. This is not to deny that other features of language, such as tense and intonation, may function indexically (where deixis is treated as a special form of indexicality)¹³.

¹² Deixis is sometimes known as "demonstrative reference" and deictical expressions correspond to what some have called "shifters" or "referential indexicals" (see HANKS 1992 for a discussion of these terms).

¹³ In some ways, establishing the referential meaning of an utterance may be seen to require similar interpretive work to that necessary in identifying the referents of deictic expressions, in that both involve an analysis of the relevant context(s) of utterance. This is what is often meant by saying that language use is indexical. LEVINSON (1983) and others sometimes use the terms *deictic* and *indexical* interchangeably, but it would be a mistake to claim that all language is structured deictically. Rather it makes more sense to restrict the use of the term *deixis* to cases where the referent of the deictic expression is identified relative to the origo (see HANKS 1992 for further discussion), and use *indexicality* to describe the interaction between the activated context(s) of utterance of an expression and the interpretation(s) of that expression.

but a detailed discussion of these aspects would go beyond the scope of this paper.

In the dialogue with my son, the speakers change. Usually in face-to-face interaction, the **deictic centre** or **origo** ("pivot or zero-point relative to which the referent is identified", HANKS 1992: 51) is associated with the person speaking, and the interpretation of *here* in the utterance "I am here" would normally be taken to refer to a space close to the speaker. My son, however, interpreted my utterance of "here" egocentrically to mean the space close to him. Deixis poses interpretive problems for children, who are often confused by this world of shifting referents. Their difficulties highlight the interpretive work speakers must do to identify the referents of deictic expressions and the context in which they are embedded. In section 6, I will explore this relationship between referent, context and deictic expression further. The aim of this section is to distinguish different types of deictic expressions so as to provide a framework for looking at their use in TAMMs in section 5.

A convenient starting point for exemplifying some deictic categories is LEVINSON's (1983) hypothetical example of a message found in a bottle pulled out of the sea:

Meet me here a week from now with a stick about this big.

We don't know who, when or where to meet or anything about the size of the stick, and it is not even clear who the message is intended for. *Me*, *here*, *now*, and *this* are deictic expressions in this message. Following the usual classification, we can say:

- *me* is a marker of **person deixis**, which concerns the role of the different participants in a speech event; the first person pronoun here must refer to the writer of the message;
- *here* is an example of **place** or **spatial deixis**, referring to the location of the interaction, in this case presumably somewhere in the vicinity of where the message was written¹⁴;

¹⁴ Various writers have noted the range of uses of *here*. HANKS (1992: 48-49), for example, compares these two utterances (among others):

a. *Oh, it's just beautiful here.* (sweeping arm gesture to countryside)

b. *I'm over here.* (shouted to companion through the woods)

where "the region referred to in (a.) is of broad extent and includes both interlocutors, whereas the one in (b.) is restricted to the speaker's place and excludes that of the addressee." (Ibid: 49. Compare also the example dialogue with my son).

- *now* is a marker of **time or temporal deixis**, where the temporal reference is related to the time of the interaction¹⁵;
- *this* does not fit neatly into this categorisation system, and for the sake of simplicity will not be discussed further here. HANKS (1992) provides a much more detailed framework for describing subtle differences in deixis.

These three types: person, place and time, are the most basic forms of deixis. LEVINSON (1983) discusses another type, namely **social deixis**, which indicates the social identity or role of participants in some manner. Some linguists (e.g. AUER (forthcoming) and HANKS 1992) are reluctant to treat this as a form of deixis since "social role" cannot really be considered an object of reference. Further, the range of linguistic devices which can mark social role are extensive, including intonation and accent. Unfortunately space does not permit discussion of social deixis here, although TAMMs do present delicate decisions in choosing, say, the appropriate second person pronoun in languages with Tu/Vous forms.

The problem deictic expressions pose for linguists who favour a context-free analysis of language is that these expressions cannot, as Lyons in his 1977 book on semantics said, in principle, be interpreted without referring to context (LYONS, 1977: 639-46). Further, Lyons claims they are best understood in relation to what he calls the "canonical situation of utterance" where all participants in a conversation are present and taking it in turns to speak. I prefer to call this the "unmarked form of communication". One of the problems with the message in the bottle is that we know nothing about the context in which it was written, the context of production and coding time. We don't know who wrote the message, when they wrote it, under what physical circumstances, etc. These features of the context of production are usually clear in a face-to-face situation where speakers and listeners share a common physical, temporal and perceptual space, so that the deictic terms: *me*, *here*, *now* and *this* could probably be disambiguated in a straightforward fashion. I say probably, because my discussion of context later will show that this notion of a given context shared between speaker and listener in face-to-face interaction is not without its problems.

¹⁵ As with *here*, *now* can also be used to refer to widely differing time dimensions including "today", "this year" and "the last thousand years" (see EHlich 1992: 208).

5. Deixis in telephone calls and TAMMs

If we take face-to-face interaction to be the unmarked form of communication, where the potential for speakers to share a common perception of the relevant context is greatest, telephone calls are then communicatively marked since participants are usually separated by distance and cannot see each other (sitting next to children and playing at telephoning is an exception). The phenomenon of the videophone suggests that technological innovators feel this lack of shared physical and perceptual space to be a drawback in communication, and have developed the videophone to mimic the unmarked communicative situation as closely as possible, even when there is in reality considerable physical distance between caller and receiver. Young children also find telephoning difficult to deal with as it is not face-to-face. At the age of two, my children were saying things like *Make this* (= "I made this") or earlier just *dis* ("look at this") holding up some object or picture they had made or been given to "show" the telephone. The fact that communicative competence on the telephone is developed relatively late (Holmes 1981) is indicative of its markedness as a form of communication, and a (rather trivial) example of ontogeny recapitulating phylogeny.

The communicative markedness of telephoning is not only shown socially (among telecommunication engineers) and developmentally (by children), but it is also reflected linguistically in the forms of deixis used for introducing speakers on the telephone. In face-to-face interaction, introducing oneself to people one does not know usually requires the first person :

"Hi, I'm Silvia (Dingwall)."

Introducing someone else involves a third person form:

"This is Jane Baker."

So too does pointing out, but not addressing, someone else present :

"It's/That's Jane Baker."

In introducing oneself in real-time phone calls, the first person form is never used, but rather :

"This is / Here is Silvia (Dingwall)."

"It's Silvia." seems to be restricted to contexts where caller and receiver know each other well.

The use of the third person , a demonstrative or place adverb (all of which require the third person form of the verb), rather than the first person, reflects the

markedness of the telephoning situation and the fact that there is distance and no shared perceptual space between participants. To my knowledge, this pattern is used in all Indo-European languages, albeit with subtle differences which will not be discussed here, e.g. :

"Da isch dVreni." (Swiss German)

"Hier ist Thomas Müller." (High German)

"C'est/Ici est Victoria." (French)

"Co è Rico." (Romansch)

Unfortunately, I do not have enough data to claim that the use of the third person to identify oneself in a phone-call is a universal¹⁶, but the fact that it is used at all is indicative of the linguistically-reflected distancing effect of not being in a face-to-face situation.

In telephone calls, the caller and receiver share a more-or-less common time frame, whereas in TAMMs, as in letters, temporal commonality no longer exists, so the form of communication is even more marked. Figures 1 and 2 illustrate the temporal "stretching" in answerphone communication. With both R-TAMMs and C-TAMMs, the time of production of the message is different from the time of reception (as described in section 2), so that TAMMs are even more deviant from the unmarked form of communication than telephone calls. Let us now look at the different types of deictic expressions used in TAMMs and what they seem to be assuming about the context of utterance.

Person deixis:

Referring to Figure 3 again, the self-identification slot in R-TAMMs and C-TAMMs sometimes occurs through voice display alone, as in Examples 2, 3, and 4 or fairly explicitly as in Examples 1 and 5 (*da isch Widmer Daniel*). What is interesting about 1 and 5 is the way the speakers identify with the machine :

This is Paul and Paula's machine. (1)

This is a machine which ... (3)

In truth semantics terms, both of these statements are blatantly false at the time of initial utterance¹⁷, although when they are replayed the recorded

¹⁶ HOPPER 1992 gives some examples in Pingyin and other languages where self-identification, if it does occur explicitly, uses third person forms.

¹⁷ Imagine a corresponding face-to-face situation where someone introduced themselves to you, saying, "I'm a car.". Unless it was a rather special speech situation, you would probably be extremely

message is often interpreted as meaning that "a machine is speaking" (in truth semantic terms, whether one admits (1) to be true at t_r or not will depend on what one understands a recorded message to be). The speakers (at t_0) in these R-TAMMs seem to be projecting forward to the time when someone rings the phone and the recording of their voice is played at t_r . Rather than treating the deictic centre of their utterance as being located at t_0 , they shift it to a future t_r ($=t_{r1}, t_{r2} \dots t_{rx}$), i.e. all the times when the recording is played at unknown moments in the future. I develop this point about shift of deictic centre below.

This orientation towards the caller (a further case of the caller's hegemony in telephoning?) is made more explicit in messages where the number is given as in 6:

You have reached number XXX XXX. Please leave a message. (6)

Here, the R-TAMM adopts the perspective of the future caller completely, and tells them what has just happened to them (note the use of the present perfect) in cryptic form, but without providing any potentially false information ("we are not at home") or identifying with the machine. At the time when the message was originally recorded, the caller had not, of course, reached the number. Nor had the referent of *you*, which is normally the addressee(s) in face-to-face interaction, become apparent, but such non-specific referential uses of *you* are familiar in written texts ("Dear reader .. you") and in the language used on radio and television to address the anonymous listeners or viewers.

Callers may also orient to the receiver as a machine. Example 7 is an atypical C-TAMM in that presumably the speakers did not intend to be recorded. Speaker A, a young woman, possibly a secretary, was trying to ring the owner of the machine and was so disconcerted to hear an R-TAMM that she discussed the situation with B:

- A. *Es isch de Automat. De Automat hat gredt.*
 (A. It's the machine. The machine spoke.)
 B. *Also sie isch niet daheim im moment.* (7)
 (B. So she is not at home at the Moment.)
 A. *Ja (...) vo vorne aafaa.*
 (A. ja ... start at the beginning.).

disconcerted. This example may not be as far-fetched as it seems, however, in the light of NUNBERG's (1993: 39ff) discussion of the phrase *I am parked out the back*, where *I* seems to refer to a car.

In fact there seems to be an inherent ambiguity as to who one is addressing on leaving a C-TAMM. Some callers talk as if they were addressing someone on the phone, whereas others seem very conscious of "the machine".

Temporal and spatial deixis :

In the R-TAMM examples 8 and 9, we find temporal and spatial deictic expressions which cannot refer to the situation at the time of original recording, but rather to the situation pertaining when the caller rings. In this, they are similar to the instances of personal deixis discussed above.

*Guete Tag. De Paul und d Paula chönd Ine im Momänt
leider nöd persönlich antworte.*

(Good day. (The) Paul and Paula cannot at the moment
answer you personally:) (8)

Iri Nachricht drum nachem Piepston - merci fürs Aalüte.
(Your message after the beep. Thank you for ringing.)

I'm not at home. You know what to do. (9)

(8) uses a temporal deictic expression *im Momänt*, which in unmarked communicative situations is normally taken to refer to the time of speaking, to. Similarly 9 uses a spatial deictic form "at home", which, like the more explicit "here" can only be understood in relation to the person speaking¹⁸. However, 9 only shows a temporal shift to the caller's origo. Spatially the origo is still centred around the owner of the answerphone, the most relevant aspect of which, in 9, is their home¹⁹. These deictic expressions make it clear that, when recording R-TAMMs, speakers orient themselves to the time when the caller listens to the message, t_r , i.e. they put themselves in the shoes of the caller.

When producing C-TAMMs, do callers orient towards t_{r+1} , the time of production, or towards t_{pbx} , the time when the receiver listens to the C-TAMM (see Figure 2)? In principle, the choice is theirs, but in practice, they invariably treat t_{r+1} as the deictic centre, as a French example illustrates :

Salut c'est Marie. il est six heures et demi à Cudrefin
(Hello. It's Marie. It's half past six at Cudrefin.) (10)
ben ma foi tu n'es pa là si tu veux venir skier à l'occasion

¹⁸ But see footnotes 13 and 14 for a range of interpretations of *here* and *now*.

¹⁹ If someone were to say in a face-to-face situation "I'm not at home.", when in fact they were at home, the most usual implicature would be that they did not want to communicate. In TAMMs, however, saying "I'm not at home" acts as invitation to leave a message, i.e. to communicate.

(well, you are not there, if you want to come skiing sometime)
téléphone-moi sinon à tout bientôt ciao
(telephone me, if not - see you soon - bye)

The caller identifies herself using the third person verb form and demonstrative as in a "same-time" telephone call, and then goes on to give the time and place of her *câli*. She notes that person she is calling is not there. The use of *là*, a spatial deictic expression, refers to a place (in this case where the answerphone is) outside the deictic space of the speaker²⁰, and emphasises the way in which she treats the time and place of utterance of the C-TAMM as the deictic centre in selecting linguistic expressions.

A brief examination of the deixis in TAMMs has shown that answerphone communication involves various deictic shifts where the speaker or listener is required to give up their real centre of orientation and imagine themselves as being located within an imagined space or origo. The shifts are systematic in that the receiver adopts the perspective of the caller at time t_r not only when recording the R-TAMM at time t_0 , but also when interpreting the message left by the caller at time t_{pbx} . Two factors may influence this shift. First, as HOPPER (1992) notes, the act of telephoning centres on the needs of the caller (*the hegemony of the caller*). Secondly, the times t_r and $t_r + 1$ come closest to mimicking the turn-taking of a dialogue where participants share the same temporal origo, and may be in some sense less marked than the times t_0 and t_{pbx} . In summary, R-TAMMs appear to be listener-friendly, whereas C-TAMMs are listener-unfriendly.

6. Conclusions: Deixis in Context

TAMMs are unusual in having so many shifts of deictic centre. What is not so unusual, especially in written language, is for a writer or speaker to give up their centre of orientation in particular types of discourse (RAUH 1983 describes various examples of such deictic use, e.g. the narrative present or various literary devices, and EHLICH (1992) focusses in particular on the deictic disorientation of the reader (and writer) in scientific texts). Traditionally, deixis has been seen as a way of encoding or grammaticalizing *features of the context*

²⁰ Elisabeth COUPER-KUHLEN points out (personal communication) that *là* does not function deictically like "there" in English, since if a caller asks for someone not present, one says "elle n'est pas là" where one would say "She's not here" in English. This means the example does not support my argument as well as I had expected, but it is not a counterexample.

of utterance or speech event (LEVINSON 1983: 54), where the context is treated very much as given. However, the shifts in deictic centres which take place in TAMMs and other text types, illustrate how deictic expressions themselves can be invoked in creating context. Deixis does not just single out referents in a given context, but requires us first to establish what the relevant context is, and then to pick out the referents of the deictic expressions.

Deixis forces linguists to deal with context and face up to the fact that a truth-based semantics cannot account for all aspects of reference and meaning. Since deixis is so basic in human language, context-free approaches to linguistics along Chomskian lines ignore it at their peril. Many linguists who pay lip-service to the importance of context still tend to treat it as something rather rigid, and as given. Halliday, for instance, says (HALLIDAY & HASAN 1989:5): "in real life, contexts precede texts. The situation is prior to the discourse that relates to it.", and even LEVINSON (1983: 54) talks about: "the analysis of that context of utterance" as if it was independent of linguistic activities. I should like to argue here that participants in a communication exchange actually select and even create contexts, and their views of context may be altered as they work to interpret messages or texts.

Even in face-to-face interaction, the canonical situation of utterance or unmarked form of communication, it cannot be assumed that participants share the same perceptual space or perceive their environment in the same way, as any non-blind person who has tried to give directions to a blind person will know. But even if none of the participants are blind or deaf, they still respond to their environment in different ways, select different aspects as meaningful, and interpret them personally according to their own background knowledge and individual histories. SPERBER and WILSON (1986) in their work on "Relevance" ask what determines the selection of a particular context out of a range of possible contexts? Their answer is the search for relevance. We take relevance for granted, as given, rather than context. In interpreting an utterance or a text, we select the best possible context which "fits", which makes it relevant.

I see some parallels between their psychological view of context and ethnomethodologists more sociological approach (WATSON and SEILER 1992). The latter see context as something which is probably never wholly shared by participants, but which has to be jointly "achieved" during interaction. Having achieved context :

participants then tend to orient towards it as if it had an objective existence prior to & independent of their discourse.
(WATSON 1992: xx).

This tendency for participants to objectify context also effects how linguists understand context: it is hard work not to treat context as something externally given.

Another reason why we tend to objectify context is that all too often it is thought of just in terms of the physical surroundings and physical presence of participants. While this aspect of context is fundamental, which features we attend to and treat as relevant will depend on many other contextual factors including what linguistically has gone on before and on our social and cultural values and beliefs, our individual histories, knowledge and make-up. Thus appealing to context to clarify deictic referents is by no means a straightforward activity even face-to-face. But as HANKS (1992: 69) puts it:

the more information participants already share in the indexical origo, the more precisely they can individuate referents. When they are face to face, engaged, mutually oriented, and share detailed background knowledge of referents, they can mobilize potentially any shifter in the language. ... The less they share, on the other hand, ... the ... more difficult (it is) to succeed at deictic reference without further lexical description or collaborative work.

The potential for misunderstanding deictic reference is always there, albeit in face-to-face interaction: the chances that it will occur are smaller than in more marked communicative situations. Further, if deictic misunderstandings do arise face-to-face, they can very often be cleared up on the spot, for example, by using a pointing gesture to identify who or what a pronoun refers to.

As I have shown in this paper, telephoning is communicatively more marked than face-to-face interaction, and TAMMs are more marked than telephoning. Thus one would expect it to be more difficult to establish deictic reference in TAMMs, especially given the deictic shifts which occur in dealing with answerphones. This should lead message-leavers to be as explicit as possible in giving details of person, time and place²¹, rather than relying on contextual features to disambiguate denotation (as is the case with deictic reference). Such explicitness is a feature of some messages (e.g. example 10) and is routinely

²¹ IVANIC (1992: 184) maintains that in any communication where the physical context is not shared, reference to people, things, time and place "must be explicit in the language".

prompted by some R-TAMMs. However, it is by no means obligatory, as example 4 illustrates. Various informants have assured me that, provided the speaker can be identified from the voice display, such cryptic C-TAMMs rarely cause misunderstandings. In section 2, I claimed that callers seldom pay much attention to the details of an R-TAMM, so again it appears that explicitness here is not usually necessary.

Further research is needed to establish how frequent miscommunications are and how "efficient" communication via TAMMs tends to be. If lack of deictic clarity really does pose few communicative problems in TAMMs as my data suggests, then several explanations are possible :

1. the contents of TAMMs may be rather uninformative, in which case communication does not hinge crucially on identifying deictic referents.
2. the structure of TAMMs described in section 2, which largely follows from the physical and temporal constraints of the medium, helps to disambiguate deictic expressions.
3. as people have become more accustomed to TAMMs, conventions for dealing with potential deictic problems have been established.
4. we are, in fact, more accustomed to struggling to identify deictic referents than standard accounts of deixis (which assume context to be static and somehow objective) would lead us to believe.

Space does not permit me to discuss these suggestions in detail. While all four factors may play a role, I will focus here just on the last one.

What I hope to have shown is the comparative ease with which telephone users have adapted their use of deixis to the new technology of TAMMs, despite the deictic shifts which the medium entails. The fact that most of us can adapt without specific training (albeit with some practice) lends support to the view that we are used to negotiating contexts in creating and understanding different kinds of texts. Traditional accounts of deixis, which presuppose a given context prior to text equally accessible to all participants, are patently inadequate not just in explaining deixis in TAMMs, but in explaining how we establish the context for deictic reference in all types of language use, including face-to-face interaction. Only a more dynamic theory of context (perhaps relying on features of relevance theory or, like HANKS (1992) on ethnomethodology, or some

combination of the two²²) can begin to account for all aspects of deictic use and abuse.

In addition to providing support for a dynamic theory of context, this exploration of deixis in TAMMs has also highlighted the way in which, as LEVINSON (1983: 54) says :

*natural languages are primarily designed, so to speak,
for use in face-to-face interaction*

Children acquire the features of deixis largely face-to-face and then have to learn to use them in more marked communicative situations such as telephoning. As we have more practice in adapting features of deixis to different text types and in shifting deictic centres, it is possible that we become more adept at it. Nevertheless, face-to-face interaction seems to be the unmarked form of communication to which we orient ourselves in using deictic expressions. Thus we create imaginary deictic spaces which mimic the face-to-face situation when recording R-TAMMs and interpreting C-TAMMs. Perhaps, despite enormous advances in communication technology, we still aspire to recreate face-to-face communication wherever possible.

References

- ALTORFER, E. (1994): "I'm not at home - you know what to do", Unpubl. Proseminar Paper, Englisches Seminar der Universität Zürich.
- ALVAREZ-CACAMO, C., KNOBLAUCH, H. (1992): "I was calling you: Communicative patterns in leaving a message on an answering machine", *Text* 12, 4, 473-505.
- BROWN, G., YULE, G. (1989): *Discourse Analysis*, Cambridge, Cambridge University Press.
- DERUNGS, D. (1993): "Swiss German and Romanch Messages Left on Telephone Answering Machines", Unpubl. Proseminar Paper, Englisches Seminar der Universität Zürich.
- DINGWALL, S. (1992): "Leaving telephone answering machine messages: who's afraid of speaking to machines?" *Text* 12, 1, 81-101.
- DUBIN, F. (1987): "Answering machines." *English Today* 10, 28-30.
- DURANTI, A., GOODWIN, C. (eds.) (1992): *Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon*, Cambridge, Cambridge University Press.
- EHLICH, K. (1992): "Scientific texts and deictic structures", In STEIN, D. (ed.): *Cooperating with written texts*, Berlin, de Gruyter.
- GOLD, R. (1991): "Answering Machine Talk." *Discourse Processes* 4: 243-260.
- HALLIDAY, M.A.K., HASAN, R. (1989): *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*, Oxford, Oxford University Press.
- HANKS, W.F. (1992): "The indexical ground of deictic reference," In: DURANTI, A., GOODWIN, C. (eds.): 43-75.
- HOPPER, R. (1992): *Telephone Conversation*, Bloomington, Indiana Uni Press.

²² Theories of context could also benefit from input from critical linguistics where ideological factors are seen to play an important role (IVANIC 1992 touches on this).

- HOLMES, J. (1981): "Hello-goodbye: an analysis of children's telephone conversations", *Semiotica* 37, 1-2, 91-107.
- IVANIC, R. (1994): "Characterizations of context for describing spoken and written discourse", In: CMEJVKOVÁ, S., DANES, F., HAVLOVA E. (eds.): *Writing versus Speaking*, Tübingen, Gunter Narr, 181-186.
- LEVINSON, (1983): *Pragmatics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LYONS, J. (1977): *Semantics*, Vol.1 & 2. Cambridge, Cambridge University Press.
- MILLER, K.S. (1994): "A new mode of spoken interaction? The case of the telephone answer-machine", In: CMEJVKOVÁ, S., DANES, F., HAVLOVA E. (eds.): *Writing versus Speaking*, Tübingen, Gunter Narr, 267-273.
- NAUMAN, B. (1994): "Dialog mit dem Anrufbeantworter: eine Kommunikationsform der besonderen Art", In: H.LÖFFLER, K. JAKOB, B. KELLE (Hg.): *Texttyp. Sprechergruppe, Kommunikationsbereich*, Berlin: Walter de Gruyter.
- NUNBERG, G. (1993): "Deixis", *Linguistics and Philosophy*, 19,1: 1-45.
- RAUH, G. (1983): "Aspects of Deixis." In: G. Rauh (Hg.): *Essays on Deixis*. Tübingen, Gunter Narr.
- ROOS, E. (1994): *Si tu me fais l'honneur d'un p'tit téléphone ...* Unpubl. Licence Mémoire, Inst. de Linguistique, Université de Neuchâtel.
- ROSEN, J. (1994): "Gleiches Recht auf Ungleichheit: Zur Soziologie des Anrufbeantworters", In: Jörg BECKER (Hg.): *Fern-Sprechen, Internationale Fernmeldegeschichte, -soziologie und -politik*. Berlin, 368-371.
- SCHEGLOFF, E.A. (1972): "Sequencing in conversational openings." In: J.J. GUMPERZ, D. HYMES (eds.): *Directions in sociolinguistics*, New York: Holt Rinehart & Winston. reprinted from *American Anthropologist* 70, 6 (1968): 346-80.
- SCHEGLOFF, E.A. (1979): "Identification and recognition in telephone conversation openings.", In: G. PSATHAS (ed.): *Everyday Language: Studies in Ethnomethodology*, New York, Irvington, 23-78.
- SCHEGLOFF, E.A., SACKS, H. (1973): "Opening up closings." *Semiotic*, 8, 4: 289-327.
- SPIERBER, D., WILSON, D. (1986): *Relevance*, Oxford, Basil Blackwell.
- STADELMANN, K., HENGARTER, T. (1994): *Ganz Ohr - Telefonische Kommunikation*, Bern, PTT Museum.
- WATSON, G. (1992): "Introduction." in WATSON and SEILER (eds.): xiv-xxvi.
- WATSON, G., SEILER, R.M. (eds.) (1992): *Text in Context: Contributions to Ethnomethodology*, Newbury Park, Sage.

APPENDIX

Transcription Conventions

In 1, the transcription systems used by the students have been followed. For my data, short pauses are marked , and longer pauses .. Numbers in brackets indicate examples cited in the body of the paper. (...) indicates an unclear bit of text.

R-TAMMs

1. From Eric Altorfer (1994)

Hello. This is Paul and Paula's answering machine. Please leave your name and message after the beep and we'll call you back as soon as possible. Beep. (1)

Hallo, hinderlaschmer e nachricht - ciao. (2)
"Hello, leave me a message - bye."

(Music: Beatles song "hello hello")
This is a machine which loves to talk to people who love to talk, so talk to the tape and tape your talk - after the tone. (3)

Guete Tag. De Paul und d Paula chönd lne im Momänt leider nöd persönlich antworte. (8)
"Good day. (The) Paul and Paula cannot at the moment answer you personally"

Iri Nachricht drum nachem Piepston - merci fürs Aalüte.
"Your message after the beep. Thank you for ringing."

I'm not at home. You know what to do. (9)

2. My data.

Receiver is a multilingual (Russian, Swiss German, ...) family of threeliving near Baden
You have reached number XXX XXX. Please leave a message. (6)

Receiver is a British translator living alone in Zürich

(Music). *Salu, da isch d Paul Jones, , ich bi niet ummer im Moment, aber Du chaasch eNachricht nach dPiepston hinterlaa und ich tue Di gern zrugglüte .. merci , tschau*

"Hi, this is Paul Jones. I'm not available at present, but you can leave a message after the pip and I'll call you back. Thanks. Bye."

C-TAMMs

1. From Eva Roos (1994)

Salut c'est Marie. il est six heures et demi à Cudrefin
 "Hello. It's Marie. It's half past six at Cudrefin."
ben ma foi tu n'es pa là si tu veux venir skier à l'occasion
 "well, you are not there, if you want to come skiing sometime"
téléphone-moi sinon à tout bientôt ciao
 "telephone me, if not - see you soon - bye"

(10)

2. From Daniela Derungs

Aeh, ciao Maria, co è Rico Minelli.
 "Ah hi Maria, here's Rico Minelli"
Tu i stuess veir unbedingt tē chgl vot deir ena risposta.
 "You, I really (German) must see you, that means have an answer from you"
Te stüesses telefonar x-zacura tar la nossa numera co XXXXX
 "You should ring our number XXXXXX sometime"
pervia dil program dalla festa da diplom. Ciao.
 "about the program me for the Diploma party."

3. My data

Caller is Swiss German calling his British wife

It's me, how are you .. can you give me a ring .. bye (4)

Caller is Swiss German calling a Swiss German colleague (an English teacher)

Ja da isch Widmer Daniel, Tschau Jürg.
 "Ja, here's Widmer, Daniel. Tschau Jürg."
Du, ich (äh) sötti wüsse, jetzt uf d'GV., (äh) di zwei Revisore., da wär ich froh wenn Du mir chönntsch säge wie de zweiti heisst und Du chönntsch mir aaliüte uf d'Nummere XXX XX XX XX.
 "You, I should know now, for the AGM, the two auditors. I'd be glad if you could tell me what the second is called and you could ring me on number XXXX."
Merci vielmol, Tschüss
 "Thanks a lot. Bye."

(5)

Caller (A) is a Swiss German woman making a business call to a British woman. (B) is a female colleague of A's.

A. *Es isch de Automat... de Automat hat gredt.*
 "It's the machine. The machine spoke."
 B. *Also sie isch niet daheim im moment.*
 "So she is not at home at the moment."
 A. *Ja (...) vo vorne aafaa.*
 "ja ... start at the beginning."

(7)

Caller is British, phoning a British colleague

Hi John Paul Jones here from Winterthur., John, on the first of October, (Association) Winterthur has its meeting and we'd be very interested in having you in the afternoon to do something on music, um .. you can get me in the evening, normally, and, er .. say whether it's too short notice or whether you'd er .. be interested, thanks a lot, hear from you, Paul

Verständlichkeitsforschung - ein Thema für die Angewandte Linguistik

Bernd Ulrich BIERE

Abstract

This paper discusses the "state of the art" in the theory of understanding as it relates to the understandability of written material. It is argued that within the scope of Applied Linguistics the theoretical impact of cognitive psychology has to be applicable to different domains of real life communication. Understanding and understandability should therefore not only be conceptualized in terms of cognition or mental representation, but also in terms of communication. Making an original text understandable for a specific addressee will then mean, in principle, explaining or interpreting it with reference to other texts or - if possible - by means of oral communication.

I.

Über 'Verstehen' und 'Verständlichkeit', genauer: über 'Textverstehen' und 'Textverständlichkeit' wurde und wird in unterschiedlichen Forschungszusammenhängen und -traditionen gehandelt: in der Sprachpsychologie, Lern- und Instruktionspsychologie, Kognitionspsychologie bzw. in der Kognitionswissenschaft ebenso wie in der Linguistik, in der Fachsprachenforschung oder Text- und Medienwissenschaft sowie in der Philologie und auch in der Philosophie. Auch sind in pädagogischen, didaktischen und sozialwissenschaftlichen Zusammenhängen seit einigen Jahren qualitative, d.h. verstehende bzw. interpretative Methoden wieder hoffähig, wenn nicht Verstehensprozesse selbst zum Forschungsobjekt gemacht worden sind. - Müssen wir in dieser Situation, analog zu der von Hans Jürgen HERINGER 1979 gestellten Frage¹, heute wirklich fragen, ob 'Verständlichkeit' ein genuiner Forschungsbereich auch der Angewandten Linguistik sein könnte? Ist die Frage nach der Verständlichkeit nicht längst in den verschiedensten Praxisfeldern als relevante Frage erkannt? Sind nicht Probleme beispielsweise der Bürger-Verwaltungs-Kommunikation, der Experten-Laien-, der Arzt-Patient-, allgemein: der fachexternen Kommunikation längst als Verständlichkeits- oder Verständigungsprobleme identifiziert? Ist nicht die Wissenschaftspublizistik, nicht nur in den Print-, sondern auch in den audiovisuellen Medien, ebenso wie die tagesaktuelle Berichterstattung permanent mit der Frage konfrontiert, wie der Prozeß der Informationsvermittlung sprachlich

¹ Cf. HERINGER, H.J. (1979): "Verständlichkeit. Ein genuiner Forschungsbereich der Linguistik?", *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 7, 225-278.

zu optimieren ist? Stehen nicht unsere Lehrerinnen und Lehrer jeden Tag aufs neue vor der Aufgabe, ein sachanalytisch aufgearbeitetes Thema didaktisch so reduzieren bzw. zu transformieren, daß es im Hinblick auf die (sprachlichen und kognitiven) Verstehensvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler vermittelbar ist? Sind nicht seit einigen Jahren auch im Problemzusammenhang 'Sprache und Technik' immer häufiger verständlichkeitsorientierte Fragen gestellt worden, etwa im Hinblick auf den "Transfer" wissenschaftlicher Ergebnisse in die betriebliche Praxis² oder im Hinblick auf die sprachliche Gestaltung von Bedienungsanleitungen, Computerhandbüchern oder Dokumentationen durch den Technischen Redakteur? - Die Aufzählung von Praxisfeldern, in denen (vielleicht eher *mißlingende* als *gelingende*) Kommunikations-, Verständigungs- und Verstehensprozesse zum Gegenstand einer praktischen, d.h. handlungs- oder anwendungsbezogenen Linguistik oder Kommunikationsforschung, insbesondere der Verstehens- und Verständlichkeitsforschung werden können, ließe sich leicht fortsetzen, und zweifellos können die vielschichtigen Verstehens-, Verständlichkeits- und Verständigungsprobleme in all diesen Praxisfeldern auch Thema angewandter linguistischer Forschung werden, wenn sie es nicht längst schon sind. Es scheint mir daher weniger die Frage, ob Verständlichkeitsforschung überhaupt ein Thema für die Angewandte Linguistik sein könnte oder sein sollte, sondern vielmehr, wie die Verstehens- und Verständlichkeitsproblematik in den verschiedenen Praxisfeldern aus der Perspektive der Angewandten Linguistik unter Bezug auf bestimmte verstehens- und verständlichkeitstheoretische Konzeptionen zum Gegenstand anwendungsorientierter Forschung werden kann.³

Allerdings bleibt auch zu fragen, ob wir überhaupt darüber verständigt sind, was es heißen soll, eine bestimmte Problematik "aus der Perspektive der Angewandten Linguistik" zu betrachten. Und damit hängt wiederum die allgemeinere Frage zusammen, was überhaupt konstitutive Elemente dessen sind, was als Angewandte Linguistik gilt, wo ihre Grenzen zu anderen "Linguistiken" verlaufen etc. Denn schließlich wäre es nicht abwegig, einen (potentiellen) Anwendungsbezug auch in der theoretischen Linguistik zu sehen. Wäre dann das Verhältnis von 'theoretisch' und 'angewandt' so zu verstehen, daß Theorien

² Cf. BECKER, T., JÄGER, L., MICHAELI, W., SCHMALEN, H. (1990)(éd): *Sprache und Technik. Gestalten verständlicher technischer Texte*, Aachen, Alano.

³ Um einen letzten augenfälligen Beleg dafür zu liefern, daß die Orientierung auf das Problemfeld 'Verstehen und Verständlichkeit' längst kein randständiges Thema der Angewandten Linguistik mehr ist, sei auf das Rahmenthema der Jahrestagung 1994 der Gesellschaft für Angewandte Linguistik (GAL) in Trier verwiesen: "Sprache: Verstehen und Verständlichkeit". Die thematische und methodische Vielfalt der Beiträge zeigt, welches Forschungspotential hier inzwischen vorhanden ist.

und Methoden, Forschungsergebnisse der theoretischen Linguistik in verschiedenen Praxisfeldern umgesetzt werden, um hier zu praktischen, d.h. handlungsbezogenen Einsichten zu gelangen, die der Spezifität der Gegenstände und der Problemstellungen in einem spezifischen Praxisfeld Rechnung tragen? Damit erhielte die Angewandte Linguistik gewissermaßen einen sekundären Status. Während die attraktiven Theorien an anderer Stelle entwickelt werden, tummelt sich die Angewandte Linguistik in den diversen Praxisfeldern? Tatsächlich muß jedoch weder die Anwendungsperspektive aus der Theoriebildung, noch die Theoriebildung aus der angewandten Forschung vertrieben werden, um zu einer vernünftigen Abgrenzung theoretischer und Angewandter Linguistik zu gelangen. Für die Angewandte Linguistik scheint mir ein bestimmtes Verhältnis von Theorie und Praxis konstitutiv, das sich in dieser Weise nicht in der theoretischen Linguistik findet. Auch wenn sich aus theoretischen Konzeptionen Einsichten entnehmen lassen, die sich von Fall zu Fall in irgendeiner Art von Praxis, in einem praktischen sprachlich-kommunikativ geprägten Tätigkeitsfeld, umsetzen lassen, so ist dies doch eher ein (wenn auch nicht unerwünschter) Nebeneffekt theorieorientierter oder grundlagen-theoretischer Forschung. Das bedeutet, daß die Orientierung auf bestimmte Anwendungsbereiche zumindest nicht Ausgangspunkt der Forschung gewesen ist, die theoretische Fragestellung nicht geprägt hat usw. Anders die Angewandte Linguistik: Sie geht nicht von vorgängigen, im Versuch ihrer Anwendung ggf. empirisch zu falsifizierenden Theorien aus, sondern von Praxisbereichen, in denen spezifische sprachlich-kommunikative Probleme tatsächlich auftreten, und gleichzeitig theoretisch zu konzeptualisieren, wie auf dieser Basis praktisch zu bearbeiten sind. Theoretische Konzeptualisierung und methodische Analyse stehen hier also gleichermaßen im Dienste der Bearbeitung einer praktischen Problemstellung innerhalb eines spezifischen Kommunikationsbereichs. Dabei kann die Angewandte Linguistik natürlich auch auf allgemeine linguistische Theorien zurückgreifen, deren Konzeptualisierung des betreffenden Gegenstandsbereichs (einschließlich des betreffenden methodisch-analytischen Instrumentariums) sie auf die Anwendbarkeit in Bezug auf eine in einem gegebenen Kommunikationsbereich artikulierte Problemlage überprüft. Andererseits kann sie aber ebenso aus der analytischen Arbeit "im Feld" selbst gegenstandsbezogene Theorien entwickeln.⁴ Und schließlich - dies scheint mir das zweite konstitutive Merkmal einer Angewandten Linguistik zu sein - wird die linguistische Analyse einer in einem gegebenen Praxisbereich vorliegenden Problemlage als ein erster Schritt

⁴ Cf. GLASER, B., A. STRAUSS (1964): *The discovery of grounded theory. Strategies für qualitative research*. Hawthorne, N.Y.

zur (kommunikativen) Bewältigung des betreffenden Problems begriffen: Angewandte Linguistik ist nicht nur Diagnose, sie macht ggf. auch (linguistisch begründete) Therapievorschläge.

Ich spreche die beiden m.E. grundlegenden Charakteristika Angewandter Linguistik, (1) ihr besonderes Theorie-Praxis-Verhältnis und (2) ihr besonderes Diagnose-Therapie-Verhältnis, hier deshalb an, weil sich beide Merkmale mit wechselnden Akzentuierungen auch in der Entwicklung der Verständlichkeitsforschung wiederfinden. So lässt sich unter der Leitfrage, wie theoretisch oder wie praktisch sich unterschiedliche Verständlichkeitskonzeptionen jeweils verstanden haben, ein abwechselndes Ausschlagen des Pendels einmal mehr in Richtung Theorie, einmal mehr in Richtung Praxis beobachten, was im Hinblick auf den Theorie und Praxis vermittelnden Anspruch der Angewandten Linguistik unbefriedigend erscheint. Auf diesem Hintergrund gebe ich im folgenden zunächst einen - notwendigerweise selektiven - Überblick über Entwicklung und Stand der Verständlichkeitsforschung (Teil II) und gehe dann in Teil III noch einmal auf die Frage nach der Relevanz der Verständlichkeitsforschung im Hinblick auf genuine Praxisfelder der Angewandten Linguistik ein, bzw. frage nach spezielleren, praxisnahe zu entwickelnden (integrativen) Verständlichkeitskonzeptionen.

II.

Bereits im ersten Drittel unseres Jahrhunderts werden im Rahmen der sog. Lesbarkeitsforschung im anglo-amerikanischen Bereich die inzwischen hinlänglich bekannten Reading-Ease-Formulas, die Lesbarkeitsformeln, entwickelt, mit denen die Leseleichtigkeit, die "Lesbarkeit" eines Textes berechnet bzw. vorhergesagt werden kann. Tatsächlich sind solche Formeln relativ einfach handhabbar.⁵ In der Regel kann mit Stichproben von 100 Wörtern laufendem Text gearbeitet werden; Wörter, Silben und Sätze werden gezählt und - vielleicht noch kombiniert mit einer Type-Token-Ratio - in eine der in der Lesbarkeitsforschung entwickelten Formeln eingebracht und "verrechnet". 'Verständlichkeit' als Merkmal von Texten wird hierbei im wesentlichen mithilfe der Kriterien 'Wortschwierigkeit' und 'Satzschwierigkeit' bestimmt, wobei der qualitative Begriff der Schwierigkeit in quantitativen Parametern operationalisiert wird: Die Wortschwierigkeit wird in Begriffen der Wortlänge, die

⁵ Ein Beispiel für eine praktische Anwendung, einschließlich einer Adaption der auf das Englische bezogenen RE-Werte an das Deutsche liefert Mhm, A. (1973): "Sprachstatistische Kriterien zur Tauglichkeit von Lesebüchern", *Linguistik und Didaktik* 4, 117-127.

Satzschwierigkeit in Begriffen der Satzlänge "gemessen", ohne daß dabei irgendeine Art von syntaktisch-semanticcher Analyse angestellt werden muß.

Angesichts der heute insgesamt relativ kritischen Einschätzung dieser frühen, eher handwerklich-praktischen Variante der Verständlichkeitsforschung mag es überraschen, daß die mithilfe der Lesbarkeitsformeln errechneten Reading-Ease-Werte tendenziell durchaus mit unserer intuitiven Einschätzung der Verständlichkeit eines Textes übereinstimmen. Andererseits lassen sich aus den für die Diagnose verwendeten Kriterien jedoch kaum hinreichende Kriterien für die optimale Formulierung von Texten ableiten. Durch möglichst kurze Wörter und Sätze kann weder ein optimales Textverständnis garantiert werden, noch kann damit den vielfältigen Formen und Funktionen von Texten in unterschiedlichen Kommunikationssituationen angemessen Rechnung getragen werden.

So praktisch handhabbar der Ansatz der Lesbarkeitsforschung auch erscheint, so bleibt er doch nicht nur theoretisch unbefriedigend, sondern auch in seiner praktischen Reichweite, z.B. hinsichtlich der Textproduktion, offensichtlich beschränkt. Ob sein theoretischer Wert - zumindest im Hinblick auf die heute im Vordergrund stehende Frage nach den (kognitiven) Prozessen beim Textverstehen - nicht nur zweifelhaft, sondern, wie KINTSCH/VIPOND (1979; cf Anm. 15) meinen, "close to useless" ist, mag dahingestellt bleiben, zumal die Lesbarkeitsforschung gar nicht den Anspruch erhebt, Verstehensprozesse in irgendeinem kognitiven Sinn zu erklären. Sie liefert nicht mehr und nicht weniger als ein praktisches Instrument, das eine erste grobe Einschätzung der Verständlichkeit eines Textes ermöglicht.

Aus einer Rückbesinnung auf die in der Lesbarkeitsforschung unterdrückte Vielfalt möglicherweise verständlichkeitsrelevanter Merkmale von Texten entwickelt eine Hamburger Psychologengruppe Anfang der siebziger Jahre eine Art Mittelweg zwischen der Berücksichtigung aller nur möglichen Faktoren auf der einen und deren faktorenanalytischer Reduktion auf nur zwei relevante Merkmale, indem sie verwandte Faktoren zu sog. Dimensionen der Verständlichkeit bündelt und die Verständlichkeit eines Textes unter Bezug auf diese Dimensionen einschätzen läßt. Die Wahl des Experten-Rating als nunmehr nicht mehr objektive, sondern subjektive Meßmethode ermöglicht es zwar, weitaus komplexere Texteigenschaften als in der Lesbarkeitsforschung zu erfassen, jedoch ersetzt das Meßverfahren auch hier die aus linguistischer Sicht erforderliche linguistische Analyse, die die intuitive Einschätzung zu objektivieren vermöchte. Hinzu kommt, daß das Meßverfahren hermeneutisch problematisch erscheint, wenn die damit gewonnenen Eindrucksmerkmale - unter Ausklammerung der individuellen Verstehensvoraussetzungen der Rater -

als Merkmale des Textes interpretiert werden. Tatsächlich ist das, was im Rating methodisch ausgebildet worden ist, eine Standardisierung von Bewertungshandlungen gegenüber Texten auf der Basis einer relativ willkürlichen Auswahl nicht eindeutig interpretierbarer vorgegebener Bewertungsprädikate. Das Verständlichkeitsprofil eines Textes repräsentiert damit in erster Linie den Verstehensprozeß des Raters bzw. Lesers, liefert also eher Verstehensdaten als Textdaten.

Das Konzept der Textoptimierung, das darauf abzielt, den Text in vier **Verständlichkeitsdimensionen** ('Einfachheit', 'Kürze/ Prägnanz', 'Gliederung/ Ordnung', 'zusätzliche Stimulanz') zu verbessern, geht von dem Grundgedanken aus, daß "verschieden gestaltete Texte mit gleichem Sachinhalt zu unterschiedlich gutem Verstehen und Behalten führen" und daß die "Ursache hierfür in der *Art der Darstellung* gesucht werden muß".⁶ Die dabei implizit gemachte Annahme, der "Sachinhalt" sei prinzipiell unabhängig von der "Art der Darstellung" ist aus linguistischer und zeichentheoretischer Sicht fragwürdig. Selbst wenn man annimmt, es sei evident, daß man "das gleiche" auf verschiedene Weise ausdrücken kann, z.B. mehr oder weniger verständlich, so erscheint es doch ebenso evident, daß hier kein beliebig großer Formulierungsspielraum gegeben sein kann und daß wir in Rechnung stellen und auch billigend in Kauf nehmen müssen, daß wir bei einer in textoptimierenden Absicht vorgenommenen Textbearbeitung (wie bei jeder Bearbeitung eines Textes) nicht nur eine andere Form, sondern in der Tat einen anderen Text - und das heißt eben auch, einen anderen Inhalt - erzeugen.

Das Hamburger Verständlichkeitsmodell der 70er Jahre ist ebenso wie das Lesbarkeitskonzept der 30er und 40er Jahre auf der Seite der Praxis angesiedelt. Gleichwohl kann es, auch wenn es, ähnlich wie die Lesbarkeitsformeln, relativ leicht handhabbar erscheint, die praktischen Desiderate ebensowenig einlösen. Beide Konzepte gehen von praktischen Schwierigkeiten beim Lesen von Texten aus, die Hamburger Gruppe entwickelt jedoch darüberhinaus ein Lehrprogramm, das Anleitungen zum Schreiben verständlicher Texte geben soll. Eine kritische Musterung solcher Lehrprogramme dürfte jedoch m.E. schnell in die Frage münden, ob damit wirklich mehr Schreibpotential freigesetzt wird als beispielsweise mithilfe traditioneller Schreib- und Bearbeitungstechniken, wie wir sie aus Stilistik und Rhetorik, aber auch aus bestimmten Traditionen der Aufsatzdidaktik kennen.⁷

⁶ LANGER, I., SCHULZ VAN THUN, F., TAUSCH, R. (1974): *Verständlichkeit in Schule, Verwaltung, Politik und Wirtschaft*, München, Basel, Reinhardt.

⁷ Cf. INGENDAHL, W. (1972): *Aufsatzerziehung als Hilfe zur Emanzipation*, Düsseldorf, Schwann. Hinsichtlich der Textgestaltung greift INGENDAHL auf "Proben" im Sinn einer operativen Grammatik (Hans Glinz) zurück.

Aufgrund des Ansetzens bei den empirisch vorfindbaren Texten und den bei ihrer Lektüre auftretenden Verständlichkeitsproblemen, ebenso wie aufgrund des eingesetzten methodischen Verfahrens zur Ermittlung des Verständlichkeitsgrades eines Textes (Rating) kann man das Modell der Verständlichkeitsdimensionen als empirisch-induktiv charakterisieren. Demgegenüber schlägt Norbert GROEBEN einen theoretisch-deduktiven Ansatz vor, der teilweise zu vergleichbaren Dimensionen der Verständlichkeit führt wie das empirisch-induktive Vorgehen der Hamburger Psychologengruppe. GROEBEN geht nun in der Tat davon aus, daß wir nicht **Textdaten**, sondern **Verstehensdaten** erheben. Somit muß die "methodische Frage nach der adäquaten Messung des Textverständnisses" notwendig verbunden werden mit der "theoretischen Frage nach der Art und Weise der Textverarbeitung."⁸ Resultierend aus der Forderung nach einem "einheitlichen *theoretischen Erklärungsrahmen*" entwirft GROEBEN ein Modell der **Leser-Text-Interaktion**, das dem "Rezipienten als Verarbeiter von Texten eine kognitiv aktive, konstruktive Rolle" zuschreibt.⁹ Durch die Verbindung einer globalen Orientierung an Konzepten kognitiver Konstruktivität sowie an spezifischeren lern- und instruktionspsychologischen Konzepten kann GROEBEN die Verständlichkeitsforschung in einen verstehenstheoretischen Rahmen einordnen, ohne dabei die praktische Dimension der Problemstellung aus den Augen zu verlieren. So zieht er nicht zuletzt aus Gründen der Praktikabilität den klassisch-konstruktivistischen lerntheoretischen Ansatz D. AUSUBELS den abstrakteren Modellen der neueren interdisziplinär verstandenen Kognitionsforschung vor, selbst wenn er letzteren einen höheren Grad an Präzision und Exaktheit zuschreibt. Auch wenn etwa die propositionstheoretischen Modelle hinreichend empirisch abgesichert wären, bliebe doch ein grundsätzliches Dilemma hinsichtlich ihrer "technologischen Anwendung" bestehen: Dort nämlich, wo die Modelle hinreichend intersubjektiv und präzise seien, z.B. auf der Ebene der Mikropropositionen, seien sie "für die Anwendung außerhalb von Grundlagenexperimenten praktisch unbrauchbar, weil zu unökonomisch". Auf der Ebene der Makropropositionen sei dagegen zwar die für die technologische Umsetzung erforderliche Komplexitätsreduktion gegeben, jedoch sei dort "die Präzision ersichtlich eingeschränkt". Gerade die Vielfalt der z.Zt. kursierenden Modellverstellungen zur Wissensrepräsentation (Schema-, Skript- oder Frametheorie; propositionale oder Netzwerkdarstellung; mentale Modelle) sei überdies ein Indikator dafür, "daß deren intersubjektive Präzision

⁸ GROEBEN, N. (1982): *Leserpsychologie: Textverständnis - Textverständlichkeit*, Münster, Aschendorff, 7.

⁹ *Ibid.*, 8.

bei weitem nicht so groß ist, wie es den Autoren aus der Perspektive jeweils nur ihres Modells erscheint".¹⁰

Das für die Verständlichkeitsforschung insgesamt charakteristische Dilemma, daß der einzelne Text immer generelle Ausprägungen aufweist, während die kognitiven Voraussetzungen eines Lesers immer individuell sind, kann allerdings auch das Modell der Leser-Text-Interaktion nicht lösen. Obwohl der Interaktionseffekt von Leservoraussetzungen und Texteigenschaften empirisch nachgewiesen werden kann, läßt sich die daraus ableitbare Forderung nach einer konsequent adressatenspezifischen Textgestaltung doch nicht ohne weiteres realisieren:

"Das Herstellen von unterschiedlichen Textvarianten für verschiedene Lesergruppen und deren Einsatz nach einer diagnostischen Zuordnung des einzelnen Lesers zu solchen Gruppen ist aus praktischen Gründen undurchführbar".¹¹

Eine Individualisierung des Textes ist daher erst im Akt der Rezeption durch den Leser selbst möglich. Dieser muß den Text derart aufarbeiten, sich ihn in einem selbstgesteuerten Lernprozeß aneignen, daß er für ihn verständlich wird:

"Dadurch kommt eine maximale Individualisierung zustande insofern potentiell jeder einzelne Leser eine seinen Voraussetzungen entsprechende Textaufarbeitung vornimmt".¹²

Da die Frage nach einer spezifischen Adressatenorientierung von Texten zweifellos von grundlegender Bedeutung ist, sollte die Verständlichkeitsforschung allerdings gerade hier nicht vorschnell kapitulieren. Auch wenn die Annahme einer individuellen Aufarbeitung des Textes durch den Leser (nicht zuletzt aus hermeneutischer Sicht) durchaus sinnvoll ist, muß dies nicht zwangsläufig bedeuten, daß es keine ökonomisch vertretbaren adressatenorientierten Elemente der Textgestaltung geben könnte.

Um die Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis in der Entwicklung der Verständlichkeitsforschung leidlich abzurunden, sei zum Diskussionsstand der 80er Jahre in aller Kürze folgendes bemerkt. Die Entwicklung der Verständlichkeitsforschung zeigt eine zunehmende Theoretisierung eines zunächst praktisch-pragmatischen Problemverständnisses. Mit der Suche nach einem theoretischen Rahmen, innerhalb dessen das Problem

¹⁰ Ibid., 54.

¹¹ Ibid., 151.

¹² Ibid.

der Textverständlichkeit auch eine angemessene theoretische Konzeptualisierung erfahren kann, rückt zunehmend der Begriff des Textverstehens in den Mittelpunkt des Interesses. Kognitionsforschung, Neurowissenschaften, Artificial Intelligence und kognitiv orientierte Ansätze in Textwissenschaft, Linguistik und Psycholinguistik liefern zunehmend das Vokabular und den theoretischen Rahmen für eine Explikation auch verständlichkeitstheoretischer Problemstellungen. Die genuin praktischen Fragen der Verständlichkeitsforschung scheinen aufzugehen in der grundlagentheoretischen Thematisierung von Prozessen des Textverstehens, der Textverarbeitung, des Lernens aus und des Behaltens und Wiedergebens von in Texten externalisiertem Wissen. Dabei scheint gelegentlich übersehen zu werden, daß eine Theorie der Textverarbeitung, wie dringend auch immer wir eine solche benötigen, noch längst keine Verständlichkeitstheorie oder eine "Technologie des Schreibens" ist.

Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses in der kognitiven Linguistik ebenso wie in der sprach- und kognitionspsychologischen Forschung stehen heute semantische (bzw. kognitive) Strukturen von Texten sowie insbesondere Prozesse des Textverstehens bzw. der Textverarbeitung.¹³ Unter einer kognitiv orientierten Forschungsperspektive artikuliert sich das Interesse am Text allerdings meistens bereits jenseits der sprachlichen Oberfläche, d.h. es geht in erster Linie um die dem Text zu entnehmenden Informationen, die zum Aufbau, Um- und Ausbau entsprechender Wissensstrukturen im lesenden bzw. lernenden Individuum oder informationsverarbeitenden System führen, wobei die hier angesprochenen Informationsverarbeitungsprozesse freilich textinduzierte sind:

"Es ist der Grundgedanke der kognitiven Psychologie, die geistigen Prozesse des Menschen als Informationsverarbeitungsvorgänge aufzufassen. Informationen, hier: Texte, stellen den 'Input' für das kognitive System dar, der eingespeichert (encodiert) wird. Der Prozeß des Textverstehens wird insofern gleichgesetzt mit dem Encodieren. Wird von einem 'verstandenen Text' (...) Gebrauch gemacht, so muß er aus dem

¹³ Während die Begriffe des Textverstehens und der Textverarbeitung in der Regel als Synonyme verstanden werden, erscheint eine terminologische Unterscheidung sinnvoll, nach der Textverstehen/ Textrezeption als kognitiver Prozeß, Textverarbeitung dagegen als kommunikativer Prozeß verstanden wird. Cf. BIERE, B.U. (1988): "Textverarbeitung" - Leser-Text-Interaktion oder Kommunikation zwischen Lesern?, in: OELLERS, N. (éd): *Germanistik und Deutschunterricht im Zeitalter der Technologie - Selbstbestimmung und Anpassung*, Bd. 4, Tübingen, Niemeyer, 95-102; SCHMIDT, S.J. (1994): *Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur*, Frankfurt a.M., Suhrkamp, 133.

Speicher 'abgerufen' werden. Encodier-, Speicherungs- und Abrufprozesse werden zusammen als *Textverarbeitungsprozesse* bezeichnet."¹⁴

Für die Verständlichkeitsforschung läßt sich daraus wiederum die Konsequenz ziehen, daß die Frage nach der Verständlichkeit von Texten letztlich darin besteht, "in how much and how easily a reader comprehends what he or she reads", und insofern postulieren KINTSCH/VIPOND (1979) in der Auseinandersetzung mit der Lesbarkeitsforschung zu Recht: "the readability of a text can only be evaluated if one has an explicit model of the processes involved in text comprehension."¹⁵ Durch den, wenn auch kritischen Bezug auf die Lesbarkeitsforschung ist hier auch aus kognitivistisch-verstehenstheoretischer Sicht möglicherweise noch einmal die Praxisorientierung der Verständlichkeitsforschung mitgedacht, jedoch scheint mir mit der zunehmenden Theoretisierung des Problems die an der Lösung praktischer Verstehens-, Verständigungs- und Verständlichkeitsprobleme orientierte Aufgabenstellung tendenziell aus dem Blick zu geraten. Ähnlich wie in bestimmten Phasen der Elaboration syntaktischer Theorien scheint die Frage nach adäquaten Formaten der Repräsentation von Textstrukturen und Verstehensprozessen die Frage nach der problemorientierten Beschreibung solcher Strukturen und Prozesse und den daraus möglicherweise zu entwickelnden praktischen Problemlösungsstrategien tendenziell zu verdrängen. Dies wiederum könnte auf der anderen Seite wiederum eine Abwendung der praktisch orientierten Verständlichkeitsforschung von der Theoriebildung zur Konsequenz haben, so daß wir es früher oder später wieder mit einer ebenso theorielosen Praxis wie praxislosen Theorie zu tun haben könnten, ohne daß ernsthaft der Versuch einer Vermittlung von Theorie und Praxis unternommen worden wäre.

Versucht man, die hier zunächst unter der Leitfrage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis dargestellten Ansätze in der Verständlichkeitsforschung im Hinblick auf den jeweils dominanten Aspekt des Gegenstandsbezugs zu systematisieren, so finden wir im Prinzip folgende Typen von Verständlichkeitskonzeptionen:

- (1) textbezogene Konzeptionen
 - Lesbarkeitsforschung
 - dimensionale Modelle

¹⁴ HOPP-GRAFF, S. (1984): "Verstehen als kognitiver Prozeß. Psychologische Ansätze und Beiträge zum Textverstehen", *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 14, 55, 15.

¹⁵ KINTSCH, W., VIPOND, D. (1979): "Reading comprehension and readability in educational practice and psychological theory", In: NILSSON, L.-G. (éd): *Perspectives on memory research*, Hillsdale, 329-365; hier: 340.

- (2) kognitionsbezogene Konzeptionen
 - propositionale Modelle
 - holistische/ konstruktivistische Modelle
 - interaktionale Modelle
- (3) aufgabenbezogene Konzeptionen

Die kognitionsbezogenen Konzeptionen sind diejenigen, die in der aktuellen Diskussion als die verstehenstheoretisch interessantesten Modelle diskutiert werden. Propositionale Modelle (Repräsentation der Textbedeutung in einer Liste von Propositionen, die die sog. (explizite) Textbasis darstellen) werden dabei allerdings zunehmend kritisch betrachtet. Demgegenüber scheinen inzwischen holistische Verstehenskonzeptionen oder sog. mentale Modelle für adäquater gehalten zu werden. Ich kann die Vorzüge und Nachteile solcher Modelle hier nicht im Detail diskutieren.¹⁶ Was sie im Hinblick auf daraus ggf. abzuleitende Verständlichkeitskonzeptionen m.E. problematisch macht, sind nicht nur die aus ihrer Komplexität resultierenden Anwendungsprobleme; es ist vor allem die Tatsache, daß man sich hier sehr schnell auf der Ebene irgendwelcher "Repräsentationen" jenseits der konkreten sprachlichen Realisierung eines Textes bewegt, ohne daß auf dieser Ebene konkrete Gestaltungsmerkmale von Texten diskutiert werden könnten. Außerdem sollte man m.E. die grundlegende Annahme, 'Kognizieren' sei etwas, das 'repräsentational' angemessen beschrieben oder gar erklärt werden könne, durchaus kritisch betrachten. Die gerade in der Linguistik und Semiotik längst bekannten Argumente gegen repräsentationistische Theorien des sprachlichen Zeichens scheinen in kognitivistischen Zusammenhängen lange Zeit kaum ernsthaft diskutiert worden sein; 'Kognition und Repräsentation' bildeten ein geläufiges und - zumindest im kognitiven main stream - fest zusammenzugehöriges Begriffspaar. Dabei gibt es bereits seit Mitte der siebziger Jahre gerade aus den ursprünglich 'orthodoxen' Reihen der Künstlichen-Intelligenz-Forschung durchaus kritische Stimmen, die den Repräsentationsmus in der Krise sehen. Wir finden Rückgriffe auf HEIDEGGER und WITTGENSTEIN, Bezüge zum radikalen Konstruktivismus und selbst einen "Hermeneutischen Kognitivismus".¹⁷ Hier ist also in den theoretischen Diskussionen - besonders hinsichtlich der wissenschafts- oder erkenntnistheoretischen Prämissen - bis zum Ende dieses Jahrhunderts m.E. noch einiges an spannenden Kontroversen zu erwarten. - Kontroversen, an denen sich die Angewandte Linguistik aus ihrer

¹⁶ Siehe hierzu etwa SCHNOTZ, W. (1985): *Elementaristische und holistische Theorieansätze zum Textverstehen*, Tübingen, Deutsches Institut für Fernstudien.

¹⁷ KURTHEN, D. (1994): *Hermeneutischer Kognitivismus*, Berlin, Djre. Cf. VARELA, F. (1990): *Kognitionswissenschaft - Kognitionstechnik*, Frankfurt a.M., Suhrkamp.

Perspektive zwar beteiligen kann, in die sie sich jedoch nicht verbeißen sollte. Ausgangs- und Bezugspunkt müssen die kommunikativ relevanten Praxisfelder sein, in denen Angewandte Linguistik analytisch-reflektierend und in gewisser Weise "therapeutisch" zur Verbesserung problematischer Kommunikationsstrukturen und zur Bewältigung problematischer Kommunikationsprozesse einen praktischen Beitrag leisten kann. Es versteht sich, daß dies ebenso unter Bezug auf einen gegenstands- und problemadäquaten theoretischen Hintergrund wie mit einem angemessenen methodischen Instrumentarium geschehen sollte. Aber vielleicht erhält man aus der Perspektive Angewandter Linguistik, d.h. ausgehend von sprachlich-kommunikativen Problemen, die Menschen tatsächlich haben, doch einen nicht verklärteren, sondern abgeklärteren Blick auf manche theoretischen (Schein-)gefechte.

III.

Im abschließenden dritten Teil dieses Beitrags versuche ich noch einmal zu verdeutlichen, in welchem weiter gefaßten Rahmen "Verständlichkeitsforschung" über die hier vorgestellten Ansätze hinaus in vielen Forschungsbereichen der Angewandten Linguistik eine relevante Problemorientierung darstellen kann.

Den bisher verwendeten Grundbegriffen 'Verstehen', 'Verständigung', 'Verständlichkeit' möchte ich einen weiteren Begriff hinzufügen, nämlich den des Verständlichmachens, der für den quasi-didaktischen Impetus steht, Verständlichkeit herzustellen.¹⁸ Ich plädiere für ein angewandt linguistisches Forschungsprogramm, das weder primär textbezogen, noch primär kognitions- oder aufgabenbezogen, sondern kognitions- und kommunikationsbezogen ist (Textverstehen und Textverarbeitung). Da allerdings die meisten Gegenstände, mit denen sich Angewandte Linguistik mit Fug und Recht beschäftigen könnte, in irgendeiner Weise kommunikationsbezogen sind, ist zu spezifizieren, in welchem Sinn überhaupt von einem kommunikationsbezogenen Verständlichkeitskonzept die Rede sein kann. Während die textbezogenen Ansätze an oberflächennahen, möglichst objektivierbaren "Merkmalen" der zu verstehenden Texte interessiert sind, den Verstehensprozeß eines individuellen Lesers sowie "Merkmale" eben dieses Lesers jedoch kaum in Betracht ziehen, sind die kognitionsbezogenen Ansätze in erster Linie an der theoretischen Modellierung von Verstehensprozessen interessiert. Sie sind allerdings insofern

¹⁸ Cf. BIERE, B.U. (1989): *Verständlich-Machen. Hermeneutische Tradition - Historische Praxis - Sprachtheoretische Begründung*, Tübingen, Niemeyer.

auch textbezogen als sie natürlich das Verstehen von (schriftkonstituierten) Texten theoretisch zu rekonstruieren versuchen und zwar im engeren Sinn das Verstehen schriftkonstituierter Texte. Gehen wir - kommunikationsbezogen - von einer komplexen Verwobenheit der vier sprachlichen Modalitäten Sprechen und Schreiben, Hören (Hörverstehen) und Lesen (Textverstehen) aus, so wird deutlich, daß die kognitionsbezogenen Ansätze primär an einer der vier Modalitäten interessiert sind: nämlich an rezeptiven Prozessen auf der Ebene der Schrift.¹⁹ So gut wie kein Interesse zeigen die kognitiven verstehenstheoretischen Ansätze an mündlicher Kommunikation, weder an produktiven, noch an rezeptiven Prozessen, es sei denn die entsprechenden Spezialdisziplinen, z.B. Sprechwissenschaft oder Konversationsanalyse, würden von sich aus kognitive Ansätze zu inkorporieren versuchen. Eine generelle Aufspaltung in Spezialdisziplinen, bei der sich jeweils eine Disziplin für eine der vier sprachlichen Modalitäten zuständig erklärt, scheint mir ebensowenig ein brauchbares Konzept für angewandte linguistische Forschung im allgemeinen wie für eine (integrative) angewandte Verständlichkeitsforschung im besonderen. Als "kommunikativ" oder "integrativ" verstehen wir solche Ansätze, die die vier Modalitäten in ihren wechselseitigen Bezügen und in ihren vielfältigen Verflechtungen in (realen) Kommunikationssituationen gleichermaßen thematisieren. Dies erscheint nicht nur legitim, sondern forschungsstrategisch geboten, wenn unser Interesse nicht primär ein theoretisch-analytisches hinsichtlich der Modellierung einzelner Komponenten des Kommunikationsprozesses ist, sondern - wie in der Angewandten Linguistik - bei komplexen kommunikativen Prozessen in einer (ggf. auch multilingualen) Gesellschaft ansetzt, also von einem anwendungsbezogen-praktischen Interesse ausgeht.

Daß man aus den rezeptionsbezogenen Verständlichkeitsanalysen von Texten (sowohl in dimensionalen, wie in propositionalen und interaktionistischen Parametern) auch so etwas wie Regeln, Ratschläge oder Prinzipien für das Produzieren leserfreundlicher, adressatenbezogener, verständlicher Texte ableiten kann, ist in der Verständlichkeitsforschung natürlich nicht übersehen worden. Die Hamburger Psychologengruppe LANGER/SCHULZ VAN THUN/TAUSCH bietet, wie gesagt, ein regelrechtes Lehrprogramm an, das mit den Verständlichkeitsdimensionen vertraut macht und Anleitung gibt, Texte zu beurteilen und dimensionsbezogen zu optimieren. Auch in GROEBENS

¹⁹ Mit der Produktion schriftlicher Texte beschäftigt sich zwar eine sich schnell entwickelnde kognitions-theoretische Schreibforschung, deren fehlende Verbindung zur Verständlichkeitsforschung allerdings gerade zeigt, daß die betreffenden Modalitäten hier in der Tat unterschiedlichen Disziplinen zugewiesen werden.

"Leserpsychologie" und insbesondere in seiner Untersuchung zur Verständlichkeit von Unterrichtstexten²⁰ finden sich zahlreiche praktische Hinweise, worauf der Schreiber im Prozeß des Schreibens achten sollte, wenn er nicht simple, sondern kognitiv-anregende, einer kognitiv-aktiven Verarbeitung durch den Leser entgegenkommende Texte schreiben will. Die Verbindung von Rezeption und Produktion ist also in der Verständlichkeitsforschung jedenfalls dort gegeben, wo ein praktisches Interesse überwiegt, wie bei den Hamburger Psychologen, oder wo, wie bei N. GROEBEN, die Suche nach einer theoretischen Fundierung in einem kognitiven Theorierahmen das praktische Anwendungsinteresse nicht verdrängt.

Während verstehenstheoretische, kognitivistische Theorieansätze also nur die Modalitäten Schrift/ Rezeption einbeziehen, beziehen sich praxisorientiertere Verständlichkeitskonzeptionen auf die Modalitäten Schrift/ Produktion und Rezeption. Ich plädiere dagegen für eine noch weitere, alle vier sprachlichen Modalitäten einbeziehende, integrative und damit kommunikationsbezogene Verständlichkeitsforschung. In diesem Kontext möchte ich abschließend anhand des Begriffs des Verständlich-Machens zumindest andeuten, wie der didaktisch-pädagogische Impetus des Verständlich-Machens alle Modalitäten, die in einer gegebenen Situation zur Verfügung stehen, nutzen kann und nutzen sollte, wie die Leser-Text-Interaktion schließlich in eine Leser-Leser-Interaktion, eine Kommunikation zwischen Lesern über Texte übergehen kann.

Wir können uns schreibend über einen Gegenstand, einen Sachverhalt oder ein Problem klarwerden, das Problem gewissermaßen objektivieren, in Schrift vergegenständlichen und es für uns selbst und für andere auf diese Weise verständlich machen (heuristische und kommunikative Funktionen des Schreibens). Und so wie wir schreibend uns und jemandem etwas verständlich machen können: einen Sachverhalt, ein Problem, etc., so können wir schließlich auch einen schwerverständlichen Text bzw. für bestimmte Leser oder Gruppen von Lesern schwerverständliche Textstellen durch bestimmte sprachlich-kommunikative "Maßnahmen" verständlich(er) zu machen versuchen. - Wie können wir einen gegebenen Text oder auch einen zu schreibenden Text verständlicher machen? Ich möchte hier nicht, wie es durchgängige Praxis in der Verständlichkeitsforschung ist, auf generelle Merkmale der Textgestaltung insgesamt abheben, sondern an denjenigen Stellen eines Textes ansetzen, an denen Verstehensschwierigkeiten auftreten. Diese sind im einfachsten Fall lexikalisch bzw. durch fehlendes Welt- oder Expertenwissen der Rezipienten bedingt. Hier kann die verständlichmachende Funktion problemlos in die lineare

²⁰ GROEBEN, N. (1972): *Die Verständlichkeit von Unterrichtstexten*, Münster, Aschendorff.

syntaktische Kette integriert werden, indiziert durch erklärungsleitende Partikel oder Phrasen wie *d.h.*, *m.a.W.*, *um es anders zu sagen* etc.²¹ Daneben gibt es eine Vielfalt mehr oder weniger didaktischer, vor allem in Lehrtexten verwendeter Gestaltungsmöglichkeiten, die den (intendierten) Haupttext als generelles Informationsangebot so belassen wie er ist, ihn aber durch bestimmte Arten von Subtexten adressatenbezogen kommentieren: durch texterläuternde, -kommentierende, verständlichmachende Elemente, durch "Minitexte", die ihren Sinn in Relation zu bestimmten Teilen des Bezugstextes erhalten, während dieser umgekehrt durch die kommentierenden Elemente seinen Sinn für bestimmte Lesergruppen allererst erschließbar werden läßt: Texte zum Text, Vor-, Nach- oder Zwischentexte, das vorangestellte Abstract, die "Vorstrukturierung" ebenso wie die Angabe von Lernzielen, Randglossen, Glossare, Zwischenüberschriften und -fragen, Zusammenfassungen im Text oder am Ende des Textes, all das sind verständlichmachende Elemente, die allesamt ihre "Wurzeln" in dialogischer, partnerbezogener Mündlichkeit haben. Sie sind praktisch Substitutionen mündlicher Verständigungssituationen. So antizipieren etwa strukturierende Zwischenfragen, genau diejenigen Fragen, die in dialogischer Mündlichkeit ein Partner tatsächlich stellen könnte. Ähnlich verfahren die Marginalien oder Randglossen, die - historisch gesehen - als erste tentative Verschriftungen gesprochener Volkssprache, als Übersetzungsversuche in lateinischen Texten auftauchen.

Was derartige verständlichmachende Maßnahmen auf der Ebene der Schrift leisten, kann, wenn wir die Idee einer adressatenspezifischen Verständlichmachung und Verständnissicherung ernstnehmen, im Prinzip auch die Form mündlicher verständlichmachender Kommunikation annehmen. Der fremdgewordene und in seiner Fremdheit schwerverständlich gewordene, wenn auch prinzipiell verstehbare, Text wird in der mündlichen Verständigungssituation gewissermaßen in die Verständlichkeit zurückgeholt.

²¹ Cf. die Beispiele aus dem Sprachbereich 'Politik' bei OKSAAR, E. (1983): "Verständigungsprobleme im Sprachbereich 'Politik'. Schwere Wörter in den Nachrichten und Kommentaren", in: HENNE, H., MENTRUP, W. (éd): *Wortschatz und Verständigungsprobleme. Was sind "schwere" Wörter im Deutschen?* Jahrbuch 1982 des Instituts für deutsche Sprache, Düsseldorf, Schwann, 119-133.

Bibliographie

- BECKER, T., JÄGER, L., MICHAELI, W., SCHMALEN, H. (1990)(éd): *Sprache und Technik. Gestalten verständlicher technischer Texte*, Aachen, Alano.
- BIERE, B.U. (1988): "Textverarbeitung" - Leser-Text-Interaktion oder Kommunikation zwischen Lesern?", In: OELLERS, N. (éd): *Germanistik und Deutschunterricht im Zeitalter der Technologie - Selbstbestimmung und Anpassung, Bd. 4*, Tübingen, Niemeyer, 95-102;
- BIERE, B.U. (1989): *Verständlich-Machen. Hermeneutische Tradition - Historische Praxis - Sprachtheoretische Begründung*, Tübingen, Niemeyer.
- GLASER, B., A. STRAUSS (1964): *The discovery of grounded theory. Strategies für qualitative research*, Hawthorne, N.Y.
- GROEBEN, N. (1972): *Die Verständlichkeit von Unterrichtstexten*, Münster, Aschendorff.
- GROEBEN, N. (1982): *Leserpsychologie: Textverständnis - Textverständlichkeit*, Münster, Aschendorff.
- HERINGER, H.J. (1979): "Verständlichkeit. Ein genuiner Forschungsbereich der Linguistik?", *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 7, 225-278.
- HOPP-GRAFF, S. (1984): "Verstehen als kognitiver Prozeß. Psychologische Ansätze und Beiträge zum Textverstehen", *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 14, 55, 15.
- INGENDAHL, W. (1972): *Aufsatzerziehung als Hilfe zur Emanzipation*, Düsseldorf, Schwann.
- KINTSCH, W., VIPOND, D. (1979): "Reading comprehension and readability in educational practice and psychological theory", In: NILSSON, L.-G. (éd): *Perspectives on memory research*, Hillsdale, 329-365.
- KURTHEN, D. (1994): *Hermeneutischer Kognitivismus*, Berlin, Djre.
- LANGER, I., SCHULZ VAN THUN, F., TAUSCH, R. (1974): *Verständlichkeit in Schule, Verwaltung, Politik und Wirtschaft*, München, Basel, Reinhardt.
- MIHM, A. (1973): "Sprachstatistische Kriterien zur Tauglichkeit von Lesebüchern", *Linguistik und Didaktik* 4, 117-127.
- OKSAAR, E. (1983): "Verständigungsprobleme im Sprachbereich 'Politik'. Schwere Wörter in den Nachrichten und Kommentaren", In: HENNE, H., MENTRUP, W. (éd): *Wortschatz und Verständigungsprobleme. Was sind "schwere" Wörter im Deutschen?* Jahrbuch 1982 des Instituts für deutsche Sprache, Düsseldorf, Schwann, 119-133.
- SCHMIDT, S.J. (1994): *Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur*, Frankfurt a.M., Suhrkamp.
- SCHNOTZ, W. (1985): *Elementaristische und holistische Theorieansätze zum Textverstehen*, Tübingen, Deutsches Institut für Fernstudien.
- VARELA, F. (1990): *Kognitionswissenschaft - Kognitionstechnik*, Frankfurt a.M., Suhrkamp.

**Schriftliches und mündliches Erzählen in der Primarschule.
Ein europäisches Forschungsprojekt;
die monolinguale Entwicklung in der deutschen Schweiz**

Annelies HÄCKI BUHOFFER

Abstract

In the context of a pilot study about *early literacy* organised by the European Science Foundation, we have collected oral and written narratives produced by Swiss-German and other primary school children of three different age groups. A first analysis of the data shows that the linguistic behaviour depends on the modality of the narratives, i.e. on whether they are oral or written. The development of this behaviour can generally be made out quite clearly, but differently according to the various categories. The effects of Swiss-German diglossia can be made visible. Further systematic and specific evaluation of the data (cf. Miriam EGLI in this volume) will give an insight into the development of the categories that are relevant for text cohesion and coherence, as well as into the general development of different areas of vocabulary. The use of these areas again varies according to the modality of the narratives. This variation should lead to answers formulated in section 1, i.e. to general questions about the continuity of the development of oral and written text production at primary school age in the Swiss-German diglossic situation, as well as about its specific trends based on the modality of the texts.

1. Fragestellung

Der Erwerb der Schriftlichkeit besteht zum kleinsten Teil darin, dass das Prinzip der Schrift, die motorischen Fähigkeiten sowie die Orthographie erworben werden. Zu diesen Aspekten gibt es viele Untersuchungen. Über den Erwerb der schriftlichen Textproduktionsfähigkeit und den Zusammenhang dieser Fähigkeit mit der mündlichen Textproduktion und mit der Sprache, die geschrieben wird bzw. ihrem Verhältnis zu Sprache, die die Kinder sprechen, wissen wir jedoch noch nicht sehr viel: Vor diesem Hintergrund beschloss die European Science Foundation im Herbst 1992 auf Anregung eines Ausschusses, bestehend aus Clotilde PONTECORVO (Psychologie, Rom), Ana TEBEROSKY (Psychologie, Barcelona), Hartmut GÜNTHER (Psycholinguistik, Max Planck Institut Nijmegen), Ludo VERHOEVEN (Soziolinguistik, Tilburg), Georges LÜDI (Romanistische Linguistik, Basel), ein Pilotprojekt "Early Literacy" für den Erwerb der Schriftlichkeit in den vier Sprachen Holländisch, Italienisch, Katalanisch und Deutsch zu lancieren. (Vgl. auch LÜDI 1993) In der Schweiz haben sich beteiligt: von Seiten des Seminars für pädagogische Grundausbildung Zürich für die Kontakte zu den Schulen Karin LÜDI, Heinrich BOXLER, Bruno GOOD und Pankraz BLESİ, von Seiten der Universität für die wissenschaftliche Leitung Georges LÜDI und die Verfasserin, beide Universität Basel, ferner Mirjam EGLI und Regula SCHMIDLIN mit Lizentiatsarbeiten. Die

TeilnehmerInnen von zwei Seminaren an den Universitäten Basel und Zürich im WS 94/95 zum Thema "Erzählen in der Primarschule" haben zu einer ersten Beschreibung und Analyse des bisher vorliegenden Materials beigetragen. Die folgenden Personenangaben ohne Literaturnachweis beziehen sich auf Seminararbeiten aus den genannten Seminaren.

Early Literacy - damit sind nicht die Vorstufen des Schreibens und das Erstschreiben gemeint, also die graphemisch-orthographische, die visuelle und motorische Kontrolle des Schreibens, die man mit dem angelsächsischen Terminus "emergent literacy" nennt und die im deutschsprachigen Bereich wenig glücklich "Schriftspracherwerb" heisst (Vgl. FEILKE 1993, 17). Mit Early Literacy bzw. früher Schriftlichkeit meinen wir die darauf folgende Phase der Entwicklung der schriftlichen Textproduktion, an der wir zwei Aspekte unterscheiden können, nämlich denjenigen der Schreibentwicklung im Sinne der schriftlichen Textproduktion und denjenigen des Schriftspracherwerbs, der in der Deutschschweizer Diglossiesituation von besonderer Bedeutung ist.

Die geplante und momentan sich im Stadium der Auswertung befindende europäische Pilotuntersuchung ist als erste sprachübergreifende und sprachvergleichende Untersuchung konzipiert, die verschiedene Sprachentwicklungsalter sowie mündliche und schriftliche Produktionstätigkeit anhand ein und desselben Materials vergleicht, das auf ein und dieselbe Art erhoben worden ist. Auf welche Weise sich die schriftlichen Produktionsfähigkeiten entwickeln und wie sie mit der mündlichen Erzählkompetenz zusammenhängen, ob sie mit vor-schulischen Strategien entwickelt werden oder ob der Aneignungsprozess als Erwerb einer sprachlichen Struktur eigener Art zu konzipieren ist (vgl. FEILKE 1993, 19), können wir heute noch nicht sagen. Auch ist "die Einflussnahme der Schule auf die Erzählentwicklung der Kinder ein Faktor, dessen Erforschung bisher noch ganz am Anfang steht." (BOUEKE, SCHÜLEIN 1991, 39)

Im Zentrum der gemeinsam geplanten europäischen Untersuchung stehen zwei Fragen:

- (1) Lassen sich gleichartige und kontinuierliche Entwicklungen bei mündlichem und schriftlichem Erzählen beobachten, oder nimmt das schriftliche Erzählen einen eigenen spezifischen Entwicklungsweg? Gibt es Kontinuitäten oder Diskontinuitäten zwischen vorentwickelter mündlicher und in der Schule einsetzender schriftlicher Sprachproduktion?
- (2) Wie entwickelt sich die Beherrschung kohäsionsstiftender Sprachmittel bei Kindern im Laufe der Primarstufe? Wie organisieren die Kinder zu-

sammenhängende Äusserungen über den einzelnen Satz hinaus zu Diskursen?

Diese zwei Fragestellungen haben wir übernommen und vor dem Hintergrund der neueren Forschungsliteratur konkretisiert. Eine dritte Fragestellung kommt auf dem Hintergrund unserer spezifischen Sprachsituation hinzu:

- (3) Wie wirkt sich die spezifisch deutschschweizerische Sprachsituation aus auf das mündliche und schriftliche Erzählen in der Schule, die Situation also, dass die Standardsprache von der durchschnittlichen Bevölkerung vor und ausserhalb der Schule mündlich wenig gebraucht wird. Zwar sind schon Vorschulkinder auch mit dem gesprochenen Hochdeutschen z.B. durch die Medien konfrontiert und verstehen es auch einigermaßen. (Vgl. dazu HÄCKI BUHOFFER, BURGER 1993, HÄCKI BUHOFFER, BURGER, SCHNEIDER, STUDER 1994) Aber alltägliche Vorbilder aus der persönlichen Umgebung für die gesprochene Produktion z.B. von Erzählungen haben sie wenige. (Vgl. BURGER, HÄCKI BUHOFFER im Druck) Demgegenüber ist die schriftliche Präsenz des Hochdeutschen gegeben und unproblematisch, wird allerdings für Schulkinder erst mit der Zeit auch bedeutsam.

2. Materialien

Im allgemeinen Untersuchungsdesign war die Datenerhebung vorgesehen bei je 30 Kindern von 7, 9 und 11 Jahren, die 1, 3 und 5 Jahre Schule absolviert haben, und zwar in 6 verschiedenen Schulen. Verwendet werden sollte die Geschichte "Frog, Where are You?", eine Bildergeschichte, die schon verschiedenen Publikationen zugrundeliegt (vgl. für das Deutsche: BAMBERG 1987, insgesamt: BERMAN, SLOBIN (eds.) 1994) und aus Gründen der Vergleichbarkeit der Ergebnisse mit denjenigen anderer Projekte beibehalten wurde.

Wir haben im Frühsommer 1993 gegen Ende des Schuljahres mit der freundlichen Hilfe durch die beteiligten Lehrpersonen und Schulpflegen bei je 20 Kindern aus 5 ersten, dritten und fünften Klassen des Kantons Zürich mündliche und schriftliche Erzählungen erhoben. Die Kinder wurden von den Lehrpersonen als die vier besten SchülerInnen ausgewählt. Dadurch sollte einerseits die Vergleichbarkeit des Niveaus gewährleistet und andererseits auch möglichst Gewähr geboten werden dafür, dass wir auch von den jüngsten Kindern schriftliche Texte erhalten würden. Die Siebenjährigen können sich - z.B. in der Schweiz, wo die Kinder spät eingeschult werden - noch in der Phase der emergent literacy befinden, in der es vornehmlich um das Ersts Schreiben und

seine Schwierigkeiten geht. Wenn wir Texte von den besten Kindern gegen Ende des Schuljahres erheben, dürfen wir deshalb nicht vergessen, dass die Mehrheit ihrer SchulkameradInnen am Ende der ersten Klasse keine Texte schreiben kann bzw. dass die Streuung hier vor allem in Abhängigkeit von den Lehrenden und ihren Unterrichtsmethoden sehr gross ist.

Damit die Abhängigkeit der Erzählfähigkeit von biographischen Gegebenheiten wie ausserschulischem Lesen etc. erfasst werden könne, haben wir mit den Kindern vor der mündlichen Erzählung ein kurzes Aufwärminterview gemacht.

Um die Texte der verschiedenen Kinder vergleichbar zu halten, kam nur eine Nacherzählung in Frage, die als Bildergeschichte vorliegen musste, damit kein sprachlicher Input notwendig wurde.

Nacherzählungen haben als schulische Textsorte aus der Sicht der deutsch-schweizerischen Lehrmittel an Bedeutung verloren (vgl. z.B. die Sprachbücher "Treffpunkt Sprache", 4. - 6. Schuljahr sowie die Kommentare und Übungssammlungen dazu von Bruno GOOD, ferner das "Schweizer Sprachbuch" für das 4. - 6. Schuljahr von Elly und Hans GLINZ und schliesslich das "Sprachbuch" 4.- 6. Klass, Werner ANGST, Walter EICHENBERGER und Luise LINDER), sie werden aber von den Lehrkräften nach wie vor eingesetzt - wie eine kleine Umfrage bei zwanzig MittelstufenlehrerInnen (Rücklaufquote: 50 Prozent) von Martin HOFMANN gezeigt hat. Wo das Erzählen in neueren Schulbüchern behandelt wird, sind Formen wie das freie Erfinden von Geschichten oder das sogenannte "produktive Nacherzählen" gemeint, bei dem Geschichten gezielt verändert werden (vgl. GOOD 1988, 84), - und nicht das Nacherzählen. Demgegenüber gibt die Hälfte der befragten LehrerInnen an, dass sie diese Erzählform im Unterricht am häufigsten anwenden. Da man im Unterricht bekanntlich oft auch auf eigene Erfahrungen und vertraute Formen zurückgreift, ist es realistisch anzunehmen, dass bei vielen Lehrkräften Nacherzählungen zum schulischen Alltag gehören.

Bei der Erhebung der Erzählungen haben die Kinder die Bildergeschichte zuerst in Ruhe anschauen können, sie weggelegt und erst dann erzählt. Dass die Geschichte nicht mehr bildlich präsent war, ist ein ganz wesentlicher Punkt, wenn man das Problem der Deixis auf Bilder vermeiden möchte. Eine Problematik der Bildergeschichte kann nämlich darin bestehen, dass die Kinder und die Versuchsleiter die Bilder im Moment des Erzählens vor Augen haben und die Kinder auf die Bilder zeigen und mit Pronomina auf Personen oder Gegenstände verweisen: "der da", "das" etc.. Das ist in dieser Situation auch berechtigt, zeugt aber ohne gemeinsames Bild von einer Sprachentwicklungsphase, in der die Kinder fälschlicherweise meinen, die

Zuhörenden sähen und wüssten dasselbe wie sie selber, sie müssten sich deshalb nicht deutlicher ausdrücken als in einem Selbstgespräch. Damit wir also die entwicklungsspezifische Deixis von derjenigen unterscheiden können, die dann üblich ist, wenn zwei Personen dasselbe Material vor sich haben, haben wir (im Unterschied zu BAMBERG 1987) die Kinder die Geschichte anschauen, weglegen und ohne gemeinsame Bildvorlage erzählen lassen.

Der Umstand, dass die Geschichte 24 Bilder enthielt, sollte die Kinder dazu dazu bringen, eine eigene kognitive Strukturierung der Geschichte vorzunehmen und nicht einfach ein Bild nach dem anderen zu beschreiben. Trotzdem ist durch eine Bildergeschichte eine Chronologie der Bilder vorgegeben, von der man mit der erzählten Geschichte möglicherweise weniger leicht abweicht als von der Chronologie der Ereignisse. Es ist deshalb möglich, dass die parataktisch organisierte Bildergeschichte eine "und dann- und dann"-Struktur programmiert und die Kinder in anderen Zusammenhängen über ein reicheres Inventar an Textverknüpfungsmitteln und Textorganisatoren verfügen würden, als sie bei der Nacherzählung der Frog-story zeigen können.

Im übrigen haben die Kinder die Aufgabe sehr stark als Schulaufgabe aufgefasst mit all den Vor- und Nachteilen, die das impliziert: Sie haben die Aufgabe selbstverständlich und ohne Probleme gelöst, aber eben nicht in der Art, wie sie ausserhalb der Schule vielleicht erzählen würden. Das sogenannte "dialogische Geflecht-Erzählen" (vgl. WAGNER 1989, 50), das eine Entwicklungsstufe darstellt, die dem "monologischen Höhepunkt-Erzählen" vorausgeht, aber auch später daneben verwendet wird, kann nicht zum Ausdruck kommen. Auch das Element der Bewertung, der Evaluation, das für Erzählungen so wichtig ist und sie von Berichten oder anderen Sachverhaltsdarstellungen unterscheidet, das ein Ereignis erst zum erzählenswerten Erlebnis macht, hat bei einer Schulaufgabe natürlich eine schwache Basis. Es gibt keinen persönlichen Anlass für das Erzählen der Geschichte: also im allgemeinen keine einleitende "Schlagzeile", wie sie sonst für Erzählungen im Alltag typisch ist: "Hör mal, was ich heute erlebt habe", die den persönlichen Bezug garantiert, und auch keine abschliessende Bewertung. Das ist eine Schwierigkeit bei der Analyse der Erzählstrukturen mithilfe der Kategorien, wie sie in der Erzähltheorie ausgebildet worden sind, eine Schwierigkeit nicht nur im Zusammenhang mit unseren Erzählungen, sondern für alle Korpora von Erzählungen, die auf Aufforderung hin und nicht spontan und eingebettet in die primäre Gesprächssituation entstanden sind. (Vgl. auch BOUEKE, SCHÜLEIN 1981)

Der Schulaufgaben-Charakter wird durch die Sprachform, die zu wählen ist, verstärkt. Hochdeutsch, vor allem gesprochenes Hochdeutsch, das man selber

produzieren muss, wird in der deutschen Schweiz mit Schule assoziiert. Ein Kind aus dem ersten Schuljahr hat seine Geschichte auch auf mehrmalige explizite Aufforderung hin nicht hochdeutsch, sondern schweizerdeutsch erzählt, was seiner alltäglichen Erzählsprache entspricht. Weil die jüngsten Kinder u. U. noch nicht daran gewöhnt sind, hochdeutsch zu erzählen - ausserhalb der Schule sprechen Deutschschweizer möglicherweise kaum hochdeutsch und in der Schule fängt man je nach Lehrperson auch erst im Laufe der zweiten, dritten Klasse damit an - und weil sich aus diesem Umstand eine Verfälschung der effektiven Erzählfähigkeit ergeben kann, muss man die Erstklässler auch zusätzlich schweizerdeutsch erzählen lassen. Wir haben bei drei Viertel der ErstklässlerInnen auch schweizerdeutsche Erzählungen erhoben und stellen bei einer ersten Übersicht grosse Unterschiede in der Intonation und Flüssigkeit des Erzählens sowie eine andere Verteilung von Verzögerungsphänomenen fest: Hochdeutsch wird langsamer gesprochen, geplanter, mit deutlicherer Artikulation, mehr Wiederholungen und wohl auch mit mehr Verbesserungen. (Vgl. zum letzten Punkt OSTERMAI 1993, der bei einem Vergleich von deutschen und Deutschschweizer Gesprächs- und Erzähltexten aus der ersten und zweiten Klasse auf Hochdeutsch bei den Deutschschweizern viel mehr Verbesserungen feststellt als bei den deutschen Kindern.) (Zum gesprochenen Hochdeutschen bei Deutschschweizer Kindern vgl. BURGER, HÄCKI BUHOFFER (im Druck))

Verschiedene Vergleiche von freien Texten (Tagebüchern, Alltagserzählungen) mit Erzählungen von Märchen und Geschichten zeigen, dass der Gebrauch von Kohäsionsmitteln stärker von der Textsorte als beispielsweise vom Alter abhängig sein kann. Der Vergleich der Frog Stories mit schriftlichen Vergleichstexten von Dritt- und Fünftklässlern, die ausserhalb der Schule entstanden sind, zeigt in der Analyse von Mons BÄR, dass die ausser-schulischen Texte und die schulnahen Korpustexte in bezug auf die Kohäsionsmittel (Konjunktionen, verschiedene Typen von Rekurrenzen und Pronomina) stärkere Unterschiede aufweisen als die Texte von Dritt- und Fünftklässlern. Mit Textsortenabhängigkeit und teilweise auch konkreter Abhängigkeit von der gewählten Bildergeschichte ist also zu rechnen.

Was wir dennoch von diesen Nacherzählungen erwarten können, die bei allen materialen Bedingtheiten als schulnahe Textproduktionen valide Daten darstellen, ist eine Differenzierungsmöglichkeit zwischen mündlichen und schriftlichen Erzählungen, die unter vergleichbaren Produktionsbedingungen entstanden sind, sowie eine Entwicklungsperspektive im Rahmen dieser Textsorte.

3. Theoretische und empirische Aspekte des schweizerischen Projekts

3.1. Kohäsionselemente

Aus der Sicht der linguistischen Texttheorie ist der Begriff der Kohäsion bekanntlich ein umstrittener Begriff. Die Kohäsion stellt weder eine notwendige noch eine hinreichende Bedingung für Texte dar, so lautet die Kritik aus der Sicht der zugrundeliegenden Kohärenz von kognitiven, psycholinguistischen, am Verstehen orientierten Ansätzen. (Vgl. die entsprechenden Argumente z.B. bei NUSSBAUMER 1991,132) Dennoch ist die sprachliche Realisierung des Textgefüges, die Satz- und Textverknüpfung ein wesentliches Thema, das uns als LinguistInnen interessiert und dessen zunehmenden Gebrauch wir aus der Sicht des Spracherwerbs verfolgen. (Vgl. dazu Mirjam EGLI in diesem Band) Darüber hinaus sind wir auch an zusätzlichen Mitteln der Kohärenzzeugung interessiert, z.B. an versprachlichten Inferenzen und wollen die kohäsionsrelevanten Teile des Wortschatzes zum gesamten Wortschatz in Beziehung setzen. (Vgl. 3.2.)

Textkohäsion kommt zustande durch Verweismittel wie Anaphern, durch Verknüpfungsmittel wie Konjunktionen, durch textstrukturierende Mittel wie Organisatoren ("erstens - zweitens") sowie durch textuelle Einpassung eines Satzes ("textual fit") wie die Fokus-Hintergrund-Gliederung, Tempuswahl und Tempuswechsel etc.. (Vgl. zur Gliederung NUSSBAUMER 1991, 105 ff.) Aus dieser erweiterten Perspektive muss der zunehmende und schriftlich-mündlich vergleichende Gebrauch der lexikalischen Elemente, die für die Kohäsion notwendig sind, in Relation zur Entwicklung des übrigen Wortschatzes von Interesse sein.

Aus der Forschungsliteratur wissen wir, dass bestimmte sprachliche Gestaltungsmittel im Verlaufe der Entwicklung zunehmen, aber auch wieder abnehmen können: AUGST und FAIGEL haben in ihrer Untersuchung von 13 - 23 jährigen Schreibenden festgestellt, dass in dieser Phase die expliziten Verknüpfungsmittel, die vorher zugenommen hatten, wieder zurückgehen können: "Die Fähigkeit zur Konstruktion von engmaschigen Verweisungszusammenhängen scheint mit zunehmendem Alter auch zunehmend unabhängig von expliziten Anzeigern (Konjunktionen, Adverbien etc.) zu werden. (...) Die lineare Reihung von Propositionen, die im 7. Schuljahr noch explizit adversativ, kausal-subordinierend oder gar temporal koordinierend mit der Konjunktion "dann" erfolgt, weicht bei den Studenten zunehmend einem durch integrative syntaktische Konstruktionen gestützten Propositionengefüge, das den explizit-lexikalischen Ausdruck der Verknüpfungsrelationen funktional

ersetzen kann." (102 [Partizipialkonstruktionen, Nominalisierungen, Infinitivsätze etc]).

Vor dem Hintergrund solcher Ergebnisse müssen wir unsere Hypothesen formulieren: Wir können in unserem Untersuchungszeitraum von sieben bis elf mit einer Zunahme von expliziten Verknüpfungsmitteln rechnen, können aber möglicherweise bereits die ersten Zeichen einer Abnahme einzelner Mittel feststellen. Gegenüber den grossangelegten, aber jeweils auf eine Modalität beschränkten Untersuchungen von AUGST und BOUEKE/SCHÜLEIN werden wir den direkten Vergleich zwischen schriftlichen und mündlichen Texten zum selben Thema von den selben Personen anstellen können.

Wenn man die Entwicklung mündlicher und schriftlicher Texte hinsichtlich der Textlänge analysiert, so zeigt sich, dass die mündlichen Texte auf allen Stufen länger sind als die schriftlichen. Die Erstklässler brauchen nach der Zählung von Regula SCHMIDLIN im Durchschnitt für ihre mündliche Erzählung 273 Wörter (tokens), für die schriftliche dagegen nur 158. Bei den Drittklässlern ist das Verhältnis 508 zu 318, bei den Fünftklässlern: 571 zu 426. Quantitativ gesehen nähern sich schriftlichen Versionen an die mündlichen an.

Eine erste Übersicht über Kohäsionselemente, mit denen Hauptsätze angeschlossen werden - sogenannte Hauptsatzkonnektoren, die von Thomas MERKLI zusammengestellt wurden -, betrifft Hauptsatzkonjunktionen wie "und" und "aber", Tempus-Adverbien wie "jetzt", "nun" und Sequenz-Adverbien wie "dann", "danach". (Vgl. WEINRICH 1993, 572 ff.) Die Anzahl der verwendeten Konnektoren bei der Verknüpfung von Hauptsätzen nimmt schriftlich von 190 in der ersten Klasse auf 456 in der fünften Klasse zu, währenddem die mündlich verwendeten von 477 auf 686 zunehmen. Diese Konnektoren sind also am Anfang der Entwicklung ein typisches Phänomen der gesprochenen Sprache. Relativ zu den Sätzen, die ohne Konnektor angeschlossen werden, nehmen sie im Laufe der Primarschule ab. Die Sätze, die ohne Konnektor angeschlossen werden, nehmen im Schriftlichen von 52% auf 56%, im Mündlichen von 28% auf 45% zu. Dieser Befund lässt sich vorderhand so interpretieren, dass die Hauptsatzkonnektoren relativ einfache Konnektoren sind, die teilweise wohl zunehmend durch komplexere Kohäsionsmittel ersetzt werden.

Kopulative Konnektoren (wie weit überwiegend "und", aber auch "auch", "sogar") machen in der ersten Klasse 44% und in der fünften 49% der Konnektoren aus. (Während in der ersten Klasse nur "und" in konnektorischer Funktion gebraucht wird, kommen in der dritten Klasse "auch", "sogar" und "und auch" dazu. Die situativen Konnektoren ("jetzt", "nun", "dann", "danach", "nachher" etc.) machen in der ersten Klasse 40%, in der fünften 24% der

Konnektoren aus, nehmen also ab; ansteigend von 9% auf ca. 20% sind adversative Konnektoren ("aber", "doch", "dennoch", "trotzdem", "allerdings", "jedoch", "nur").

Ein markantes Charakteristikum mündlicher Texte ist in der ersten Klasse die Häufigkeit kopulativ-situativer Konnektoren von 34%, die in der fünften Klasse auf 3% abnimmt ("und nachher", "und dann"). Das "und", das das schnelle Produktionstempo der mündlichen Erzählung verlangsamen hilft, bzw. etwas Zeit zum Planen lässt, verliert seine Funktion bzw. wird wohl auch zunehmend unterdrückt, indem Planungsmechanismen der geschriebenen Sprache auf die gesprochene Sprache übertragen werden. In den schriftlichen Texten machen diese Konnektoren schon in der ersten Klasse nur 6% aus und sinken auf 2% in der fünften Klasse.

Die Entwicklung besteht also offenbar sowohl im Vermeiden von Konnektoren, die für Anfänger spezifisch sind, als auch im Erwerb neuer lexikalischer Formen mit grossenteils identischen, z.T. aber auch neuen Funktionen. Thesen wie diese müssen anhand des gesamten verwendeten Textwortschatzes überprüft werden. Jedenfalls zeigen sich in der gewählten schulnahen Erzählsituation charakteristische Unterschiede zwischen mündlichen und schriftlichen Erzählungen sowie Verlagerungen und Veränderungen von der ersten bis zur fünften Klasse, die umso besser als Entwicklungen sichtbar gemacht werden können, je mehr funktional vergleichbare Kategorien (z.B. auch Nebensatzkonnektoren) in die Analyse einbezogen werden.

3.2. Verzögerungserscheinungen, Selbstkorrekturen

Ein Bereich, in dem die Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Erzählung besonders deutlich werden, sind Verzögerungsphänomene. Verzögerungserscheinungen sind Phänomene wie Selbstkorrekturen, stille oder gefüllte Pausen, Wiederholungen und Wechsel der Sprechstrategie, deren Spuren als Satzabbrüche, Anakoluthe in Erscheinung treten. (Vgl. RAMGE 1973, 165 f.) Es sind diejenigen Phänomene, die zum Teil im geschriebenen Text nicht mehr sichtbar sind (weil sie vor der Realisierung eliminiert werden) oder beim Schreiben gar nicht erst entstehen (weil die Sprachproduktion vergleichsweise viel langsamer geschieht).

Verzögerungserscheinungen sind zugleich aufschlussreich für die Charakterisierung der deutschschweizerischen Diglossiesituation, weil sie im Schweizerdeutschen und im Hochdeutschen unterschiedlich häufig vorkommen und ihre Häufigkeit im gesprochenen Hochdeutschen von Deutschschweizern sich wiederum von der Häufigkeit im gesprochenen Hochdeutschen von

deutschen SprecherInnen unterscheidet. Die schweizerdeutschen Erzählungen von ErstklässlerInnen, die wir erhoben haben, enthalten wesentlich weniger reine Wortwiederholungen als die hochdeutschen Erzählungen derselben Kinder (vgl. "da hüpf't, hüpf't der Frosch aus dem Glas"). In anderen Materialien gesprochener Kindersprache, die Texte von Deutschschweizer und deutschen Kindern enthalten, sodass das spezifisch Deutschschweizerische sichtbar werden kann, hat sich gezeigt, dass Anakoluthe bei Deutschschweizer Kindern (wohl durch das langsamere Produktionstempo) seltener sind, währenddem Verbesserungen von einzelnen Wortformen, also lokale Selbstkorrekturen häufiger auftreten als bei den deutschen Kindern. (Vgl. dazu OSTERMAI 1993) Lokale Korrekturen sind möglicherweise wie Code-switching und Code-shifting als Charakteristikum mehrsprachigen Sprechens anzusehen. (Vgl. LÜDI, PY 1984)

Selbstkorrekturen geben Aufschluss über die als besser empfundene Formulierung. Sie legen ein besonders deutliches Zeugnis davon ab, was sich die SprecherInnen unter adäquater Sprache vorstellen.

Eine Übersicht über die oben genannten mündlichen und schriftlichen Erzählungen - erstellt von Irene HOFER - zeigt bei den mündlichen Erzählungen ausgeprägtes Selbstkorrekturverhalten. Selbstkorrekturen zeigen an, dass die Sprechenden einen Fehler oder eine noch nicht befriedigende Ausdrucksweise bemerkt haben, und die korrigierte Form gibt Aufschluss über die Vorstellungen der Sprechenden von der besseren oder richtigen sprachlichen Form. Wenn man die Selbstkorrekturen in den mündlichen Erzählungen analysiert, zeigt sich an einem Korpus von 134 Selbstkorrekturen der Erstklässler (bei 5'449 gezählten Wörtern) und 173 Selbstkorrekturen der Drittklässler (bei 10'029 Wörtern) sowie 192 Selbstkorrekturen der Fünftklässler (bei 11'306 gezählten Wörtern) folgendes:

Die Erstklässler korrigieren sich häufiger als die Dritt- und Fünftklässler. Die Erstklässler korrigieren etwa bei jedem einundvierzigsten Wort, die Dritt- und Fünftklässler bei jedem achtundfünfzigsten resp. neunundfünfzigsten Wort, das sie äussern. Die Erzählaufgabe wird in der ersten Klasse auch mündlich als schwieriger empfunden als in der dritten und fünften Klasse. Wieweit und inwiefern das daran liegt, dass die Kinder Hochdeutsch erzählen, wird sich in weiteren Analysen zeigen.

Am häufigsten korrigieren sich die Kinder aus lexikalisch-semantischen Gründen. In der ersten Klasse zu 41%, in der dritten Klasse zu 55, 5% und in der 5. Klasse zu 57, 8%. Solche Korrekturen enthalten die folgenden Beispiele: "Der Frosch benutzt diese Gelegenheit - springt aus dem Glas - hüpf't aus dem Glas heraus" (KL 5.2) oder "und schauten zum Glas/ zum Froschglas" (GL1.1).

Die zweithäufigste Kategorie der Korrekturen (ca 24%) stellt aber in der 1. Klasse diejenige Kategorie dar, die charakterisiert ist durch schweizerdeutsche/schweizerdeutschnahe oder probeweise geäußerte hochdeutsche Formen, die in Richtung auf bessere standardsprachliche Adäquatheit korrigiert werden. "Der Hund gehei- gerät hinunter" (1aPB 1). (Einen parallelen Befund erhält auch OSTERMAI 1993) Bei den Drittklässlern steht diese Kategorie nur noch an fünfter Stelle (ca 7 1/2 % aller Korrekturen). Bei den Fünftklässlern an 8. Stelle (mit ca 4% aller Korrekturen).

Die Korrekturen, die sich aus dem Bemühen um die hochdeutsche Sprachform ergeben, sind bis in die dritte Klasse sowohl hinsichtlich der Häufigkeit als auch hinsichtlich ihres Erfolgs durch die diglossische Sprachsituation wesentlich mitbedingt:

Die korrigierten Formen der Erst- und Drittklässler sind in etwa der Hälfte der Fälle richtige hochdeutsche Formen. (Die relativ wenigen Korrekturen der Fünftklässler führen meistens zu richtigen Formen).

Der wird ja ganz ver/erstochen (Gemeint ist: "von den Bienen verstochen", weil aber "erstechen" auf Schweizerdeutsch "verstechen" heisst, war das Kinder der Meinung, "verstochen" könne nicht richtig sein, was es im Sinne von "erstechen" auch nicht gewesen wäre).

das war i/ähm am Junge sein Frosch (Problem der Dativbildung)

Die meisten Korrekturen betreffen die Verben, sehr oft die starken Verben:

dann öhm flieg/flaflog sie
in der Nacht schleich/schlichte der Frosch
Es war einmal ein kleiner Jung und der hei/haas Fritz.

Während bei den Erst- und Drittklässlern die Mehrheit resp. zwei Drittel der Korrekturen glücken, sind bei den Fünftklässlern fast alle Korrekturen richtig. Nicht immer werden falsche Formen korrigiert. Oft will das Kind auch eine andere Zeitform wählen als die zuerst geäußerte, die aber als Form richtig war.

(Wenn man die übrigen Korrekturen einbezieht, die mit Versprechern bzw. mit lexikalischen Veränderungen zu tun haben, so sind die Erstklässler in ca 80%, die Drittklässler in 90% und die Fünftklässler in etwas mehr als 90% der Korrekturen erfolgreich in dem Sinne, dass die korrigierte Form richtig ist.)

Damit wir über die Beschreibung von Spezifika der Erzählungen auf der Wortebene hinaus zu Ansätzen von Erklärungen vorstossen können, müssen wir auch das Schema der Vertextung einbeziehen, die Erzählung als Struktur, so wie sie den Kindern bekannt ist und die sie zu realisieren beabsichtigen.

3.3. Erzählschema

Zur Entwicklung des Erzählschemas können wir uns orientieren an neueren Vergleichsuntersuchungen im deutschsprachigen Raum, die ebenfalls mit Bildergeschichten arbeiten, allerdings nur mündliche Erzählungen erheben (vgl. vor allem das Bielefelder Projekt "Erzählfähigkeit", z.B. BOUEKE, SCHÜLEIN 1991). Aus unserem Projekt liegen noch keine Auswertungen vor, so dass wir uns hier und im folgenden Kapitel mit einer Problemskizze begnügen.

Der ganze Text wie auch seine Bestandteile (u.a. Exposition, Komplikation, Abschluss und Bewertung) müssen eingeleitet und beendet werden. Grundlage der Kindererzählungen ist die alterstypische Vorstellung von Erzählungen. Deshalb müssen ihre Erzählungen vor dem Hintergrund ihres Erzählschemas gewürdigt werden.

Sogenannte monologische Höhepunkt- Erzählungen haben eine typische Struktur, für deren Beschreibung verschiedene Modelle verwendet werden (vgl. LIEDTKE 1987 und BOUEKE, SCHÜLEIN 1991), die aber alle in wesentlichen Punkten mit dem Modell von LABOV und WALETZKY 1973 übereinstimmen. Sie bestehen aus:

- Einleitende Orientierung: Wer, was, wo, wann?
- Komplikation: Was passierte, das sich nun lohnt zu erzählen
- Evaluation: Wie steht die Erzählerin, der Erzähler dazu: z.B. "alles eine riesengrosse Pleite" oder "so eine verdammte Frechheit, man muss sich das einmal vorstellen" oder "das Schönste, was mir in den ganzen Ferien passiert ist"
- Auflösung: Lösung der Komplikation
- ev. Coda: Schlussbetrachtung. In Aufsätzen typischerweise: "müde, aber glücklich sanken wir ins Bett"

Die Evaluation, die Bewertung durch den Erzähler oder die Erzählerin, ist sehr oft verwoben mit der Komplikation. Die Schilderung der Komplikation enthält evaluative Äußerungen, die anzeigen, wie der Erzähler dazu steht: "zu allem Unglück" passierte noch das und das etc. Sie hat keinen ganz bestimmten Ort in einer linearen Struktur. Deshalb arbeiten neuere Modelle wie das angesprochene Bielefelderprojekt, die Elemente der linearen Schemata durch Elemente der hierarchisch organisierten story grammar ergänzen, mit sogenannten Markierungen (d. h. affektiven Qualifizierungen der Ereignisse) bzw. den entsprechenden sprachlichen Ausdrucksformen in allen drei zentralen Konstituenten - Exposition, Komplikation und Auflösung - vor (vgl. BOUEKE, SCHÜLEIN 1991, 27). Die Markierung gilt im Rahmen dieses Projekts als unterscheidendes Merkmal (*differentia specifica*) für Erzählungen: "Ist die jeweilige

affektive Qualität der globalen Ereigniskomplexe nicht markiert, liegt keine "Erzählung", sondern eine andere Art von Sachverhaltsdarstellung - z.B. ein Bericht oder eine Beschreibung - vor." (27)

Die Entwicklung zeigt sich nun nicht nur darin, dass die Kinder zunehmend die wesentlichen Teile realisieren, sondern sie zeigt sich auch in der Art der Realisierung: In dem Projekt unter der Leitung von BOUEKE/SCHÜLEIN werden folgende Stufen unterschieden:

- die Stufe einer isolierten Darstellung einzelner, unverbundener Ereignisse und Ereignisfolgen
- die Stufe einer linearen Darstellung von Ereignissen und Ereignisfolgen, d.h. es gibt temporale und kausallogische Verknüpfungen
- die Stufe einer handlungslogisch strukturierten Darstellung der Ereignisse, d.h. die Ereignisfolgen werden segmentiert zu Setting, Episode und Abschluss
- die Stufe einer narrativen "Markierung" der handlungslogisch verknüpften Ereignisse, d.h. es gibt Evaluationen, also affektive Qualifizierungen zu den einzelnen Segmenten der Erzählung (vgl. 1991: 38 sowie die Unterlagen zu einem Vortrag von Dagmar WOLF 1994)

Von Bedeutung ist das für unser Projekt, weil wir damit altersspezifisch typische, spezifische Kohäsionsmittel und Markierungen erwarten können.

Die Abschlusspublikation zu diesem Projekt ist angekündigt, aber noch nicht erschienen. (BOUEKE/SCHÜLEIN (im Druck)) Gemäss den Unterlagen zum oben erwähnten Vortrag von Dagmar WOLF 1994 sind auf der ersten Stufe der isolierten Darstellung einzelner, unverbundener Ereignisse noch kaum Kohäsionsmittel zu erwarten: fast die Hälfte der 5jährigen, aber kaum 7jährige erzählen nach diesem Prinzip. Auf der 2. Stufe der linearen Darstellung mit temporalen und kausallogischen Verknüpfungen sind allgemeine Textkonstitutionsfähigkeiten zu erwarten: ein Teil der 7jährigen erzählt auf dieser Ebene. Knapp die Hälfte der 7jährigen und viele 9jährige segmentieren die Ereignisfolgen zu Teilen der Erzählung nach Kriterien der "Ereignisqualität", wie z.B. dem Gesichtspunkt des "Ungewöhnlichen", wobei der Gegensatz zum Normalen eine Rolle spielt. Die Mehrheit der 9jährigen verwendet evaluative Markierungen und erzählt damit eigentliche Geschichten.

Diese Ergebnisse sind für uns von Bedeutung, weil nicht nur die Stufe der linearen Darstellung spezifische Kohäsionsmittel nötig macht, sondern auch der Gesichtspunkt des Ungewöhnlichen oder die evaluative Markierung lexikalische Mittel erfordern, die als Kohäsionsmittel funktionieren (vgl. die Adversativ-

Junktoren und Evaluations-Adverbien in der Terminologie von WEINRICH 1993).

Der Erwerb der Fähigkeiten hängt sicherlich nicht nur mit dem Alter, sondern auch mit der individuell unterschiedlichen Bedeutung zusammen, die Geschichten im Leben der Kinder spielen. Um darüber etwas mehr zu erfahren, werden wir die Aufwärminterviews mit den Kindern auswerten.

3. 4. Schreiben

Schriftliche Erzählungen sind eine Variante von schriftlichen Texten und müssen deshalb auch auf dem Hintergrund der Forschungsergebnisse zur Entwicklung des Schreibens analysiert werden.

Von Bedeutung für die Interpretation unserer Daten zum schriftlichen Erzählen sind die Ergebnisse zur Entwicklung der Planungsfähigkeiten und der Überarbeitungsfähigkeiten, die von der heutigen Schreibentwicklungsforschung schwerpunktmässig unter der Perspektive der Entwicklung von Texthandlungsmustern untersucht werden. Allerdings sind insgesamt die Untersuchungen zur Schreibentwicklungsforschung wesentlich seltener als diejenigen zum Ersts Schreiben.

Planungsaktivitäten können ständig parallel zum eigentlichen Schreibprozess mitlaufen, kommen aber natürlich schwergewichtig am Anfang der Produktion eines geschriebenen Textes vor. Sie gewinnen erst mit steigendem Alter ein eigenes Gewicht in der Textproduktion. Gleichzeitig entfalten sich - neben den inhaltlich bestimmten konzeptuellen Aktivitäten der Schreiber - zunehmend die auf den rhetorischen oder kommunikativen Problemraum bezogenen Planungselemente. Schliesslich ist ein deutlicher Trend von lokal begrenzten Planungsaktivitäten zu einem stärker textorientierten globalen Planen feststellbar. (Vgl. FEILKE 1993, 25)

Folgende Beobachtungen lassen sich festhalten: "Bis zu einem Alter von 10 Jahren gibt es praktisch keine Indikatoren, die auf eine Trennung von Textproduktion und Planung bzw. auf Planungsphasen überhaupt hinweisen." Bis zum Alter von 18 sind alle Varianten von Planung von inhaltlichen Problemen der Textproduktion dominiert und überlagert. "Der kommunikative Problemraum wird damit unter Gesichtspunkten der Schreibplanung offenbar erst sehr spät erschlossen." (FEILKE 1993, 25f.)

Für uns ist das insofern von Bedeutung, als wir in unserem Untersuchungszeitraum kaum bzw. erst gegen Ende mit den schriftlichkeitspezifischen Textorganisatoren rechnen können und allfällige Unterschiede zwischen mündlichen und schriftlichen Texten nicht oder allenfalls bei den 11-

jährigen Kindern auf Textplanungsunterschiede zurückgeführt werden können. Sprachproduktionsplanung, wie sie natürlich immer beim Sprechen eine Rolle spielt, muss davon abgegrenzt werden können.

Neben dem Planen gilt das Überarbeiten von Texten unter dem Gesichtspunkt der Entwicklung einer Schreibkompetenz als ein zentraler Faktor. Auch hier zeigt sich eine Entwicklung vom deutlich lokal bezogenen zum textbezogenen Überarbeiten. Daneben findet eine deutliche Entwicklung statt von einem auf Oberflächenmerkmale wie Orthographie, Wortwahl und - seltener - Syntax bezogenen Überarbeiten zu einer inhaltsorientierten und auf die Textbasis bezogenen Überarbeitungsweise. Bei den 6 und 7-jährigen sind Bearbeitungen von Texten nur in Verbindung mit einem äusseren Gesprächsanreiz zu beobachten. Die Überarbeitungen beschränken sich auf ein Anhängen von Information aus dem Gespräch an den Text. Der Text selbst aber bleibt unbearbeitet. Er ist als Produkt offenbar gar nicht Gegenstand der Aufmerksamkeit. Schliesslich werden erst mit zunehmendem Alter die Texte durch das Überarbeiten auch besser. Bis ins Jugendalter fehlen globale Kriterien für die Diagnose und die Entwicklung von Formulierungs- oder Textstrukturalternativen. "Der Grund dafür scheint die noch nicht ausgebildete Fähigkeit zur abstrakten Repräsentation von Kommunikationszielen und -adressaten im Text, mithin mangelndes Textstrukturwissen zu sein." (29, FEILKE 28,29).) Diese Thesen können wir anhand unserer Texte überprüfen, die Entwicklung des schriftlichen Korrekturverhaltens mit dem mündlichen vergleichen und den Stellenwert der Korrektur von Kohäsionsmitteln lokalisieren. Erste Übersichten zeigen allerdings, dass die schriftlichen Texte kaum Korrekturen enthalten.

3.5. Die Entwicklung des verwendeten Textwortschatzes.

Die Analyse des Textwortschatzes betrifft die Frage, mit was für Wörtern die Kinder verschiedener Altersstufen ein und dieselbe Aufgabe (die als nonverbaler Input gestellt worden ist) einerseits mündlich andererseits schriftlich gelöst haben. Das Ziel ist die Beschreibung der Art und Weise, wie es sich lexikalisch niederschlägt, dass die Kinder sich entwickeln und beispielsweise ein Bewusstsein für die schriftliche Ausdrucksform und ihre monologischen Produktionsbedingungen entwickeln oder eine zunehmende Fähigkeit bzw. ein verstärktes Bedürfnis haben, Schlüsse zu ziehen und Interpretationen vorzunehmen.

In dieser Beziehung hat die Analyse von Regula SCHMIDLIN u.a. folgendes ergeben:

1. Jüngere Kinder versprachlichen tendenziell, was sie in den Bildern der Geschichte sehen, während ältere in ihrer Nacherzählung zunehmend über die Bildinformation hinausgehen. Die Zunahme der Inferenzleistung auf der Erzählerseite drückt sich deutlich im verwendeten Wortschatz aus. Es werden mehr Wörter mit inferierten semantischen Merkmalen gebraucht (vgl. "starren" und "anglotzen" gegenüber "schauen", "fliehen", "verfolgen" gegenüber "gehen", "rennen", "müssen", "wollen").
2. Mit dem Alter der Kinder nimmt der Abwechslungsreichtum ihres Wortschatzes- soweit er mit der Type-Token-Ratio (TTR) gemessen werden kann - signifikant zu. Die Unterschiedlichkeit der verwendeten Wörter ist schon bei den Erstklässlern beim schriftlichen Erzählen höher als beim mündlichen Erzählen und bleibt es über alle Altersstufen hinweg im selben Ausmass. Die Autorin nimmt allerdings mit guten Gründen an, dass die TTR-Werte auf allen Altersstufen jeweils aus verschiedenen Gründen um dasselbe Mass höher sind als die mündlichen Werte. Diesen Gründen nachzugehen, ist eines der Ziele der weiteren Arbeit. Zwei denkbare Interpretationen: Schon die Kleinsten können eben in dieser Hinsicht schreiben. Aus Erzählungen und Geschichten, die ihnen erzählt worden sind, kennen sie dieses Spezifikum geschriebener Texte. Oder: Dieser Unterschied ist rein produktionsbedingt; die besseren Planungsmöglichkeiten beim langsameren Schreiben führen zu weniger Wiederholungen.
3. Es zeigen sich erhebliche modalitätsbedingte Unterschiede der Wörterlisten, die aufgrund des gesamten Textwortschatzes einer Altersgruppe zusammengestellt wurden. Schon bei den Erstklässlern kommen 50% der Wörter nur mündlich und immerhin noch 27% der Wörter nur schriftlich vor. Bei den Elfjährigen sind es im gesamten Textwortschatz ungefähr 40 % (ungefähr 400 Wörter) der Wörter, die nur mündlich oder nur schriftlich gebraucht werden. (Vgl. 106 ff.) Ein Teil dieser spezifischen Wörter ist sicherlich zufällig nur in der einen oder anderen Modalität zu finden. Ein wesentlicher Teil aber dokumentiert die Herausbildung von zwei verschiedenen Modalitätsregistern, wie man sie bei den Erstklässlern nicht finden kann.
4. Der Anteil der Strukturwörter ist alters- und modalitätsunabhängig, muss aber in seiner qualitativen Entwicklung analysiert werden. Die Sätze werden mit zunehmendem Alter mit immer mehr verschiedenen Mitteln verknüpft, z.B. mit anderen Konjunktionen als "und" und Temporaladverbien.

Der Gebrauch evaluierender Adjektive nimmt deutlich zu (zwischen sieben und neun stärker als zwischen neun und elf) (Vgl. "eifrig nicken"). Der Gebrauch abstrakter Nomen steigt sprunghaft an. Während die mündlichen und schriftlichen Texte der Sieben- und Neunjährigen einen ungefähr gleichen Anteil an Abstrakta aufweisen, ist er bei den Elfjährigen im Schriftlichen deutlich höher als im Mündlichen. Damit hat sich bei den Fünftklässlern ein wesentliches Element schriftsprachspezifischer Textproduktion herausgebildet. Die Fünftklässler verwenden u.a. auch mehr affigierte Wörter, Wörter mit spezifischen semantischen Selektionsbedingungen bzw. mit beschränkter Kollokation (wie "hecheln" (Hund), "knorrig" (Ast), "röhren" (Hirsch), "waten" (durch Wasser) sowie in den schriftlichen Texten gehobene Wörter (wie "entfliehen", "erbleichen", "anderweitig"). Der Anfängerwortschatz zeichnet sich in beiden Modalitäten dadurch aus, dass er viele Dialektwörter enthält und solche, die lexikalisch der Mundart zugewiesen werden können, phonologisch jedoch standardisiert worden sind ("schupfen", "gheien", "lupfen", "lügen"). Daraus entsteht der Eindruck, dass die Anfängerschriftsprache ein Kontinuum von Dialekt und Hochsprache bildet, während die älteren Kinder immer diglossiebewusster werden. Tatsächlich aber besteht wohl aus der Sicht der ErstklässlerInnen kein Kontinuum, sondern sie standardisieren ihre Ausdrucksweise nach den entwicklungsspezifischen Vorstellungen vom Hochdeutschen, die sie haben. (Vgl. HÄCKI BUHOFER, BURGER, im Druck) Die Varianz des Wortschatzgebrauchs ist beim schriftlichen Erzählen der Erstklässler am grössten, die damit in dieser Modalität die heterogensten Texte produzieren. (Vgl. SCHMIDLIN 1995, 135 f.) Generell sind die Streuungen innerhalb einer Altersgruppe beträchtlich.

4. Zusammenfassung

Im übergeordneten Zusammenhang einer Pilot Study der European Science Foundation zum Thema der frühen Schriftlichkeit haben wir bisher in der deutschen Schweiz mündliche und schriftliche Erzählungen von PrimarschülerInnen dreier Altersstufen erhoben. Erste Übersichten über das Material zeigen modalitätsspezifisches Sprachverhalten, dessen Entwicklung sich generell deutlich, je nach Kategorie aber unterschiedlich nachvollziehen lässt. So sind zum Beispiel die verwendeten Kohäsionsmittel für den Anschluss von Hauptsätzen ausgesprochen modalitätsabhängig. Auch der Wortschatz wird von Anfang an teilweise modalitätsspezifisch verwendet. Die Type Token Ratio

und damit die lexikalische Diversifikation ist von Anfang an höher in den geschriebenen Texten, die Differenz zu den gesprochenen Texten bleibt dieselbe. Effekte der diglossischen Sprachsituation werden - beispielsweise bei den Versprechern und in der Wortschatzentwicklung - sichtbar. Von der weiteren systematischen und gezielten Auswertung der erhobenen Materialien (vgl. auch Mirjam EGLI in diesem Band) können Aussagen zur Entwicklung verschiedener kohäsions- und kohärenzrelevanter Kategorien sowie zur Entwicklung verschiedener Bereiche des Wortschatzes allgemein erwartet werden, deren unterschiedliche Nutzung in mündlicher und schriftlicher Sprachproduktion aufschlussreich sein sollte für die grundsätzlichen Fragen, wie sie in Kapitel 1 formuliert worden sind, also generell für die Frage nach kontinuierlicher Entwicklung bzw. je spezifischen Entwicklungswegen von mündlicher und schriftlicher Textproduktion im ersten Schulalter in der Deutschschweizer Diglossiesituation.

5. Literatur (in Auswahl)

5.1. Wissenschaftliche Arbeiten

- AUGST, G., FAIGEL, P. (1986): *Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13 - 23 Jahren*, Frankfurt a. M., Peter Lang.
- BAMBERG, M. (1987): *The Acquisition of Narratives. Learning to Use Language*, Berlin, Mouton de Gruyter.
- BERMAN, R., SLOBIN, D. (1994): *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- BOUEKE, D. (1990): "Wie lernen Kinder, eine Geschichte zu erzählen", In: DINKELACKER, W. et al. (éd): *Ja muz ich sunder ruuwe sin*, Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht, 233 - 252.
- BOUEKE, D., SCHÜLEIN, F. (1991): "Kindliches Erzählen als Realisierung eines narrativen Schemas", In: EWERS, H.H. (éd): *Kindliches Erzählen - Erzählen für Kinder*, Weinheim, Basel, Beltz Verlag, 13 - 41.
- BOUEKE, D., SCHÜLEIN, F., BÜSCHER, H., TERHORST, E., WOLF, D. *Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten*, München (erscheint voraussichtlich 1994).
- ERZGRÄBER, W., GOETSCH, P. (1987): *Mündliches Erzählen im Alltag, fingiertes mündliches Erzählen in der Literatur*, Tübingen, Gunter Narr Verlag.
- FEILKE, H. (1993): "Schreibentwicklungsforschung. Ein kurzer Überblick unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung prozessorientierter Schreibfähigkeiten", *Diskussion Deutsch* 129, 17 - 34.
- HACKI BUHOFFER, A., BURGER, H. (1993): "Hochdeutsch bei sechs- bis achtjährigen Deutschschweizer Kindern: Verstehen - Einstellungen", In: SCHUPP, V. (éd): *Alemannisch in der Regio. Beiträge zur 10. Arbeitstagung alemannischer Dialektologen in Freiburg/Breisgau 1990*, Göttingen, Kümmerle Verlag, 11 - 23.
- HACKI BUHOFFER, A., BURGER, H., SCHNEIDER, H., STUDER, T. (1994): "Früher Hochspracherwerb in der Deutschen Schweiz: Der weitgehend ungesteuerte Erwerb durch sechs- bis achtjährige Deutschschweizer Kinder", In: BURGER, H., HACKI BUHOFFER, A.,

- (éd): *Spracherwerb im Spannungsfeld von Dialekt und Hochsprache*. (= Zürcher Germanistische Studien 38), Bern, Peter Lang Verlag, 147 - 198.
- HACKI BUHOFFER, A., BURGER, H. (Im Druck): *Wie Deutschschweizer Kinder Hochdeutsch sprechen. Der ungesteuerte Erwerb des gesprochenen Hochdeutschen durch Deutschschweizer Kinder zwischen sechs und acht: Ansätze zum Erwerb verschiedener Varietäten*.
- LABOV, W., WALETZKY, J. (1973): "Erzählanalyse, Mündliche Versionen persönlicher Erfahrung", In: IHWE, J. (éd): *Literaturwissenschaft und Linguistik*, Frankfurt II, 78 - 126.
- LIEDTKE, J. (1987): "Von der minimalen zur komplexen Erzählung: Über die Expansionsmuster narrativer Texte", In: ERZGRÄBER, W., GOETSCH, P. (éd.): *Mündliches Erzählen im Alltag, fingiertes mündliches Erzählen in der Literatur*, Tübingen, Gunter Narr, 36 - 53.
- LUDI, G., PY, B. (1984): *Zweisprachig durch Migration*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag.
- LUDI G. (1993): "Schriftliches und mündliches Erzählen in der Primarschule", *Leseforum Schweiz. CH-Sektion IRA* 2, 3 - 4.
- NUSSBAUMER, M. (1991): *Was Texte sind und wie sie sein sollen*, Tübingen, Narr Verlag.
- OSTERMAI, G. (1993): *Sprachvariation im deutsch-schweizerischen Grenzgebiet. Eine Untersuchung zur Realisation des Standarddeutschen bei deutschen und Schweizer PrimarklässlerInnen*, Basel, Lizentiatsarbeit.
- RAMGE, H. (1973): "Spontane Selbstkorrektur im Sprechen von Schulanfängern", *Diskussion Deutsch II*, 165 - 190.
- SCHMIDLIN, R. (1995): *Schreiben und Erzählenlernen. Die Wortschatzentwicklung im Grundschulalter. Untersucht anhand mündlicher und schriftlicher Erzählungen von Deutschschweizer Schulkindern*, Basel, Lizentiatsarbeit.
- WEINRICH, H. (1993): *Textgrammatik der deutschen Sprache*, Mannheim, Dudenverlag.
- WOLF, D. (1994): "Erzählen von Bildergeschichten: Zum Zusammenhang von Erzählentwicklung und 'lautem Denken' (Handout). Forschungsbericht aus der Bielefelder Projektgruppe 'Erzählfähigkeit'", Vortrag gehalten am Symposium *Deutsch Didaktik*, Zürich.

5. 2. Lehrmittel und Kommentare

- ANGST, W., EICHENBERGER, W. (1972): *Sprachbuch 4. Klasse. Lehrerausgabe*, Zürich.
- EICHENBERGER, W., LINDNER, L. (1974): *Sprachbuch 5. Klasse. Lehrerausgabe*, Zürich.
- EICHENBERGER, W., LINDNER, L. (1974): *Sprachbuch 6. Klasse. Lehrerausgabe*, Zürich.
- GLINZ, E., GLINZ, H. (1974): *Der Sprachunterricht im 4. Schuljahr. Lehrerausgabe zum "Schweizer Sprachbuch 4"*, Zürich.
- GLINZ, E., GLINZ, H. (1983): *Der Sprachunterricht im 5. Schuljahr. Lehrerausgabe zum "Schweizer Sprachbuch 5"*, Zürich, 2. Aufl.
- GLINZ, E., GLINZ, H. (1983): *Der Sprachunterricht im 6. Schuljahr. Lehrerausgabe zum "Schweizer Sprachbuch 6"*, Zürich, 2. Aufl.
- GOOD, B. (1988): *"Trefferpunkt Sprache 4". Kommentar zum Sprachbuch und zur Übungssammlung*, Zürich.
- GOOD, B. (1989): *"Trefferpunkt Sprache 5". Kommentar zum Sprachbuch und zur Übungssammlung*, Zürich.
- GOOD, B. (1989): *"Trefferpunkt Sprache 6". Kommentar zum Sprachbuch und zur Übungssammlung*, Zürich.

Die Hochdeutschproduktion eines Zürcher Kindes im Einschulungsalter

Hansjakob SCHNEIDER

Abstract

The production of Standard German by a Swiss German child was analyzed in a longitudinal study within the framework of the Competition Model. In the case of closely related variants it is expected that acquisition proceeds rather quickly. In general this can be observed in Swiss German children acquiring Standard German. Some structures, however, form exceptions to this general rule. Two of these are dealt with in this paper. Linguistic analysis predicts no difficulties in the acquisition of the Standard German accusative for the Swiss German child. Yet this structure is acquired rather late and with a lot of variation. The author suggests that this is due to the interaction of a global rule, the so-called n-strategy. It is argued that the general similarity of closely related variants fosters global rules like the n-strategy. The acquisition of Standard German word order in subordinate clauses with modal verbs is another well known difficulty for Swiss German children. It is attributed here to a lack of contrast from the child's point of view. It is suggested that even though closely related variants share many structural properties this does not in all cases facilitate acquisition.

1. Einleitung

Die besondere Sprachsituation von Dialekt und Hochsprache in der deutschen Schweiz ist aus soziolinguistischer Sicht in den letzten 25 Jahren intensiv untersucht und beschrieben worden. Stellvertretend seien hier die Arbeiten von SCHWARZENBACH (1969), die diversen Arbeiten von SIEBER/SITTA (z.B. 1986, 1994), HAAS (1987), WERLEN (1988), SCHLÄPFER/GUTZWILLER (1991), HÄCKI BUHOFFER/STUDER (1993) und SCHLÄPFER (1994) erwähnt. Um so mehr erstaunt der Umstand, dass die *psycholinguistische* Perspektive des *Spracherwerbs* bisher fast vollständig ausgeblendet wurde. Die Arbeiten, welche zum Thema "Hochspracherwerb in der deutschen Schweiz" existieren, sind spärlich (zum Verstehen: HÄCKI BUHOFFER/BURGER 1993, HÄCKI BUHOFFER et al. 1994, SCHNEIDER 1994, STUDER 1994; zur Produktion: STIRNEMANN 1980, BLES/STERN 1989, STERN 1988).

Der Hauptgrund für diese Forschungslücke liegt in der Tatsache, dass den strukturellen Besonderheiten von Dialekten erst in letzter Zeit grössere Aufmerksamkeit zugekommen ist. Es existieren zwar schon seit längerem z.T. umfangreiche linguistische Beschreibungen von einzelnen Deutschschweizer Dialekten, aber diese Werke entsprechen nicht dem heutigen Stand der Theorie und sind, besonders was Lexikon und Phonologie betrifft, meist in Teilen vom Sprachwandel überholt worden. Eine Übersicht über das Schweizerdeutsche gibt LÖTSCHER (1983), die einzige grössere und zusammenhängende Grammatik des

Zürichdeutschen stammt von WEBER (1948). Erst in jüngster Zeit sind - oft im Zusammenhang mit der Spracherwerbsforschung- ausgewählte Aspekte von einzelnen Dialekten (in der Schweiz v.a. des Berndeutschen) aus der Perspektive moderner Syntaxtheorie untersucht worden (ABRAHAM, 1993; PENNER [Hrsg.] 1995; PENNER 1990, 1994, 1995; MATTHEIER/WIESINGER Hrsg., 1994).

Eine logische Folge dieses Forschungsdefizits ist, dass aus sprachstruktureller Sicht das Verhältnis von Dialekten und ihren Standardsprachen nicht befriedigend geklärt werden konnte. Dies wiederum hat zur Folge, dass die Literatur zu den Standardvarianten von Dialektsprechern nur vereinzelt und unvollständig existiert (zum *Schweizerhochdeutschen* vgl. BOESCH 1957; KAISER 1969; PANIZZOLO 1982; MEYER 1989).

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, einen Beitrag zur Schliessung dieser Forschungslücke zu leisten. Im 2. Kapitel wird ein theoretisches Modell der Sprachproduktion und -rezeption vorgestellt, das in Kapitel 3 zur Darstellung einiger Unterschiede zwischen Standarddeutsch und Zürcher Dialekt und in Kapitel 5 zur Analyse von Kinderäusserungen beigezogen wird. Das Datenmaterial wird in Kapitel 4 beschrieben: Es handelt sich um Längsschnittdaten der Hochdeutschproduktion eines Zürcher Jungen vom 2. Kindergarten bis zum Ende der 2. Klasse. Das sechste Kapitel versucht, die Ergebnisse zusammenzufassen und einige allgemeine Prinzipien des Erwerbs von nahen Sprachvarianten bzw. ähnlichen Sprachstrukturen festzuhalten.

2. Das Competition Modell

2.1. Grundlegende Begriffe und Architektur

Im folgenden Kapitel wird ein Sprachverarbeitungsmodell vorgestellt, das in Europa noch nicht so bekannt ist wie in den USA, nämlich das *Competition Modell*. Das Competition Modell wurde anfangs der achziger Jahre von Brian MACWHINNEY und Elizabeth BATES entwickelt. Die wichtigsten zusammenfassenden Beschreibungen finden sich in BATES/MACWHINNEY 1987 und MACWHINNEY/BATES 1989.

Die Grundgedanken des Competition Modells stammen ursprünglich aus der Psychologie, und es erstaunt daher nicht, dass nicht ein kognitives Sprachorgan und die spezifisch linguistische Kompetenz eines idealen Sprecher-Hörers die Grundlage des Modells bilden. Vielmehr werden zur Modellierung der Sprachverarbeitung allgemeine kognitive Fähigkeiten herbeigezogen, die aus nicht-sprachlichen Bereichen bekannt sind. Ebenfalls spielen die realen Raum-Zeit Verhältnisse der Sprachverarbeitung, Faktoren der Performanz also, eine wichtige Rolle in diesem Modell.

In diesen Punkten unterscheidet sich das Competition Modell deutlich von Ansätzen der Generativen Grammatik. In vielen anderen Punkten aber sind die beiden Theorien mit einander in Einklang. In der Folge finden sich zu den einschlägigen Begriffen jeweils Verweise auf Konzepte moderner Syntaxtheorien.

Ein zweites wichtiges Charakteristikum des Competition Modells ist seine *funktionalistische* Perspektive, unter der auch die Verarbeitung der Grammatik betrachtet wird. Funktionalistisch bedeutet für dieses Modell, dass jeder Form oder sprachlichen Struktur mindestens eine Funktion zugeordnet werden kann (siehe Abb. 1).

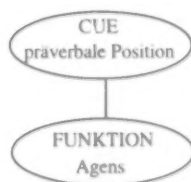


Abb.1

Ein Segment der Ausdrucks- oder Formseite, also etwa eine lexikalische oder grammatische Struktur, wird – und hier kommt ein schwer übersetzbarer Begriff – ein *Cue* genannt. Im syntaktischen Bereich wurden immer wieder Wortstellungsphänomene untersucht. So wird z.B. im Englischen bei einer NVN Wortstellung dem ersten Nomen mit grosser Wahrscheinlichkeit die Funktion des Agens zugeschrieben.

Mit dem Begriff *Wahrscheinlichkeit* ist ein weiterer Kernpunkt des Competition Modells angesprochen: wir haben es hier mit einem wahrheitsorientierten Modell zu tun. Das bedeutet, dass Regeln nicht entweder anwendbar sind oder nicht, sondern dass sie mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit und manchmal nur teilweise zur Anwendung kommen. Die Extremwerte 0 und 1, also das Immer- oder Nie-Auftreten der Regel, sind mindestens theoretisch auch möglich.

Der probabilistische Charakter des Modells verführt oft zum falschen Schluss, dass die Auftretenshäufigkeit eines Cues mit der Anwendungswahrscheinlichkeit gleichzusetzen sei.

Das folgende Beispiel soll diesen Gedanken verdeutlichen:

1 (a) Das Äffchen umarmt das Kind

Dieser Satz ist zweideutig, weil im Deutschen unter anderem Nomen und Artikel einen Kasus, z.B. den Akkusativ, tragen können. Nicht jedes Lexem, das

einer dieser Wortarten angehört hat jedoch für den Akkusativ eine unverwechselbare Form. An der Oberfläche tritt der Akkusativ also nicht in hundert Prozent der Fälle auf, in denen die entsprechende Funktion aktiviert ist. Im erwähnten Satz könnten beide Nomen Träger des Akkusativs sein und damit zu Objekten werden. Im Gegensatz zum Kasus sind Wortstellungen meist sichtbar, wir sehen immer, ob ein Satz z.B. eine NVN oder eine VNN Struktur hat. Absolut gesehen wird die Wortstellung also häufiger sichtbar als die Kasusmarkierung und müsste deshalb auch der stärkere Cue sein.

Nun würde es Deutschsprechenden aber niemals in den Sinn kommen, im Satz

1 (b) Den Bären umarmt das Kind

das erste Nomen als Subjekt und Agens zu interpretieren. Für kompetente Deutschsprecher scheint also der Kasus im Konfliktfall der stärkere Cue zu sein als die Wortstellung, obwohl er absolut gesehen seltener auftritt.

Solche Phänomene erklärt das Competition Modell mit dem Begriff *Validität* (*validity*) eines Cues. Es ist anzumerken, dass der Begriff Validität hier nicht so verwendet wird, wie in der Empirie und Statistik sonst üblich. Die Validität eines Cues setzt sich aus zwei Faktoren zusammen nämlich der Verfügbarkeit (*availability*) und der Zuverlässigkeit (*reliability*).

Die Verfügbarkeit ist das Mass, in dem der Cue vorhanden ist, wenn er gebraucht wird. Im Satz 1 (a) fehlt der Akkusativ-Cue, die Verfügbarkeit ist also eingeschränkt. Die Zuverlässigkeit andererseits gibt an, in welchem Ausmass ein Cue zur richtigen Interpretation führt, wenn man sich auf ihn verlässt. Es sei an dieser Stelle auf einige Begriffe aus der modernen Syntaxtheorie verwiesen, wie sie z.B. PENNER (1995) bespricht: "... **Bereichsreliabilität** ... bezeichnet das Ausmass an Verlässlichkeit, mit der die in einem bestimmten Bereich geltenden Regeln bestimmt werden können." (10, Hervorhebung im Original). Dieser Begriff würde im Competition Modell am ehesten mit der Verfügbarkeit in Verbindung zu bringen sein: Durch den hohen Abstraktionsgrad einzelner grammatischer Cues ist ihre Funktion nicht ohne weiteres ersichtlich, was zu einer niedrigen Verfügbarkeit führt (d.h. sie sind zwar wahrnehmbar, aber nicht verfügbar). In dieser Hinsicht wäre eine Erweiterung und Differenzierung des Competition Modells wünschbar. Weitere in diesem Zusammenhang relevante syntaktische Begriffe sind *Globalität*, *Residualität* und *Idiosynkrasie* (PENNER 1995, 12 f.): *Global* sind Regeln, wenn sich ihr Geltungsbereich über eine ganze Kategorie erstreckt (z.B. alle Subjekte); *residuell* sind sie, wenn sie sich nur auf eine Untermenge einer Kategorie anwenden lassen (z.B. nur auf die belebten Subjekte) und *idiosynkratisch*, wenn ihre Anwendung nicht aufgrund von

Kategorien vorhergesagt werden kann. Auch dieser Aspekt ist im Competition Modell noch ungenügend berücksichtigt worden: es spielt dort keine Rolle, wie komplex das Auffinden von relevanten Kategorien ist. Abhängig davon, wie abstrakt die Kriterien für die Bildung dieser Kategorien sind, ist aber aus der Erwerbsperspektive durchaus mit unterschiedlichen Validitäten für residuelle und globale Phänomene zu rechnen.

Die Verfügbarkeit der Wortstellung ist im Deutschen sehr hoch. Versucht man, den strukturellen Positionen Funktionen zuzuweisen, wie z.B. präverbales Nomen = Agens, so ist hier die Reliabilität eher gering. Gerade durch die Möglichkeit der Kasusmarkierung hat das Deutsche eine relativ freie Wortstellung. Für die Kasusmarkierung gilt: die Verfügbarkeit ist zwar nicht hundertprozentig, dafür ist die Reliabilität dort, wo der Cue verfügbar ist, sehr hoch. Die Validität errechnet sich durch die Multiplikation der Werte der Verfügbarkeit mit denen der Reliabilität. Diese Werte sind für jedes Textkorpus im Prinzip bestimmbar.

Die Validität eines Cues ist aber nicht direkt gleichzusetzen mit seiner *Stärke*. Es gibt noch einen Faktor, den ich in Ermangelung eines besseren Ausdrucks direkt vom englischen *cue cost* als *Cue-Kosten* übersetze :

Damit sind Performanzfaktoren gemeint, die auch bei hoher Validität die Stärke eines Cues beeinträchtigen. BATES/MACWHINNEY (z.B. 1989) erwähnen zwei Faktoren, welche die Stärke eines Cues beeinträchtigen können :

- (a) die *Wahrnehmbarkeit* (*perceivability*)
- (b) *Assignability* (wie lange muss Information im Gedächtnis gespeichert werden, bis der Cue vollständig ist und einer Funktion zugeordnet werden kann)

Zu (a): Der in der schriftlichen Form extrem starke Cue der Markierung des Akkusativs am unbestimmten maskulinen Artikel im Singular verliert in der gesprochenen Form an Stärke, weil er nicht hundertprozentig wahrnehmbar ist, wie Beispiel (2) demonstriert :

- (2) Sie schauten sich ein(en) Krimi an

Die zweite Silbe von *einen* wird in der Umgangssprache oft verschluckt, so dass der eigentlich sehr reliable Cue in seiner Verfügbarkeit beeinträchtigt wird, was sich wiederum negativ auf die Stärke auswirkt.

Zu (b): Die Stellung des finiten Verbs im deutschen Nebensatz führt dadurch zu hohen Cue-Kosten (und damit zu erschwelter Verarbeitbarkeit), dass die relevanten Kongruenzmerkmale des Subjekts sehr lange im Gedächtnis gespeichert werden müssen, bis sie zur Anwendung kommen.

Die Grundeinheiten des Modells, die Cues, können miteinander in Wettstreit geraten (daher auch der Begriff *competition*.).

Man spricht dann von einem *Cue Konflikt* (*cue conflict*). Wir haben für das Deutsche gesehen, dass der Konflikt zwischen Wortstellung und Kasus im Normalfall zugunsten von letzterem ausfällt.

Grundsätzlich möglich sind solche Konflikte dadurch, dass verschiedene Cues gleichzeitig auftreten können (vgl. Abb.2).

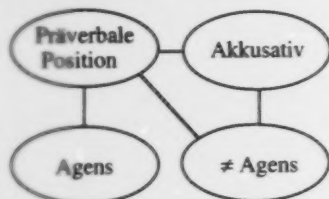


Abb.2

Komplexere Vernetzungen werden in der Terminologie des Competition Modells *Cue-Koalitionen* genannt (vgl. Abb. 3).

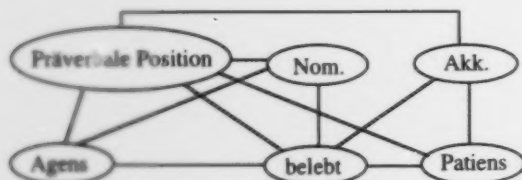


Abb. 3

Man kann hier auch sehen, dass nicht nur Verbindungen *zwischen* den Ebenen bestehen, sondern auch *innerhalb* der Ebenen. So ist im Deutschen das präverbale Nomen mit dem Nominativ verbunden, aber auch mit dem Akkusativ, wenn auch vielleicht weniger stark.

Dass die Darstellungsweise in Abb. 3 an konnektionistische Modelle erinnert, ist kein Zufall. Die Nähe des Competition Modells zu konnektionistischen Netzwerken wird von MACWHINNEY (1989) und TARABAN et al. (1989) ausdrücklich betont.

Das Competition Modell hat verschiedene Eigenschaften, die es für die Anwendung auf den Spracherwerb attraktiv machen :

1. Es hat keine Mühe mit widersprüchlichen Daten, es sagt solche in der Tat sogar voraus, denn verschieden Cues können miteinander in Konflikt geraten, wobei nicht immer der gleiche gewinnen muss. Dadurch, dass es nicht nur die Anwesenheit oder Abwesenheit einer Regel in Betracht zieht, sondern ein Kontinuum von Zwischenstufen, ist es besonders geeignet, Übergangszustände zu erfassen, die für den Spracherwerb gerade typisch sind.
2. Es ist psychologisch plausibel, d.h. es setzt kein sprachspezifisches Wissen voraus, das nichts mit der restlichen Kognition zu tun hat.

Neben den genannten Vorteilen sind aber auch Nachteile zu erwähnen :

1. Die bisher untersuchten Cues sind sehr grober Natur. Im Vergleich zu den detaillierten Beschreibungen moderner Grammatiktheorien wirken die typischerweise im Rahmen des Competition Modells untersuchten Cues etwas gar oberflächlich. Das spricht allerdings nicht gegen das Modell, sondern allenfalls gegen seine Betreiber. Eine gegenseitige Befruchtung von Grammatiktheorie und psychologischer Verarbeitungstheorie hat leider erst in Ansätzen stattgefunden.
2. Weiter oben wurde erwähnt, dass im Prinzip die relevanten Werte der Validität für jedes Textkorpus bestimmbar seien. Wollte man also z.B. für den Spracherwerb präzise Erwerbsvoraussagen machen, so müsste man den sprachlichen Input, dem ein Kind ausgesetzt ist, zuerst sehr genau analysieren, was aber eine sehr aufwendige Angelegenheit ist und deshalb selten geschieht.

Die daraus resultierende Gefahr besteht darin, dass man keine Voraussagen mehr macht, sondern die Daten erst rückwirkend auf verschiedene Faktoren zurückführt. So kann es kommen, dass man in nachhinein für jedes Phänomen eine spekulative Erklärung liefern kann.

2.2. Anwendungen des Competition Modells auf den L1-Erwerb

Das Competition Modell wurde in den achziger Jahren vor allem auf die Sprachverarbeitung von Erwachsenen angewandt. Dazu gibt es eine Fülle von experimentellen Studien, welche Hierarchien von Cue-Stärken in verschiedenen Sprachen aufdecken.

Abb. 4 (von) zeigt das Design, mit dem die Untersuchungen typischerweise arbeiten :

Sentence	Word order	Animacy favors	Verb agreement favors
The waitress pushes the cowboys.	NVN	both nouns	first noun
The telephone pushes the cowboy.	NVN	second noun	second noun
Kisses the table the apple.	VNN	neither	both nouns
The baskets the teacher kicks.	NNV	second noun	second noun
Die Frau greift die Lampe.	NVN	first noun	both nouns
Greift die Decke die Lampen.	VNN	neither	first noun
Die Katzen reibt die Brille.	NVN	first noun	second noun
Die Tassen die Omas schiebt.	NNV	second noun	neither

Abb. 4 (KILBORN 1994, 929: Table 1. Sample sentences in interpretation task)

Es werden künstlich Konflikte zwischen verschiedenen Cues für die thematische Rolle des Agens kreiert und die Versuchspersonen müssen angeben, wer im jeweiligen Satz das Agens verkörpert.

(3) Deutsch: Kasus > Kongruenz > Belebtheit > Wortstellung

Englisch: Wortstellung > Belebtheit > Kongruenz

(3) zeigt die Abfolge der so ermittelten Cue-Stärken für das Deutsche und das Englische. Im Deutschen ist der stärkste untersuchte Cue für die Rolle des Agens der *Kasus*, gefolgt von der *Kongruenz*, der *Belebtheit* und der *Wortstellung* als schwächstem Cue. Im Englischen hingegen ist die *Wortstellung* der stärkste Cue, an zweiter Stelle kommt die *Belebtheit* und schliesslich folgt die *Kongruenz*.

Es gibt einige Studien zum Erstspracherwerb, wobei typischerweise die Cue-Stärken bei Kindern mit verschiedenen Sprachen untersucht werden. Beispiele sind SOKOLOV (1988) zum Hebräischen, WEIST (1983) zum Polnischen und KAIL/CHARVILLAT (1988) zum Spanischen und Französischen.

Noch kaum bearbeitet wurde die Sprachproduktion. Die wenigen Studien dazu arbeiten mit einem experimentellen Design und nicht mit Spontandaten. Hier sind BATES/DEVESCOVI (1989) und SRIDHAR (1989) zu nennen.

2.3 Anwendungen des Competition Modells auf den L2-Erwerb

KILBORN/ITO (1989), MACWHINNEY (1992) und KILBORN (1994) diskutieren die Anwendbarkeit des Competition Modells auf den Zweitspracherwerb und präsentieren erste empirische Studien dazu. Diese Studien zeigen im wesentlichen immer dasselbe Muster: Bilinguale Sprecher und Sprachlerner zeigen in der L2 Cue-Hierarchien, wie sie für die jeweiligen L1 typisch sind. Man würde in diesen Fällen von Transfer, oder genauer von Vorwärts-Transfer sprechen.

KILBORN (1989) hat den Vorwärts-Transfer auch mit on-line Experimenten nachweisen können. Die umgekehrte Tendenz, der Rückwärts-Transfer, d.h. der Einfluss von L2-Cues auf die L1 hat man v.a. für ganz junge Zweitspracherwerbende gefunden (LIU et al. 1992).

Diese Ergebnisse bieten eigentlich nichts Neues, sie integrieren einfach die bekannten Daten und Phänomene ins Competition Modell. Eine etwas innovativere Anwendung des Competition Modells wird im nächsten Kapitel versucht.

3. Einige Unterschiede zwischen Standarddeutsch und Zürcher Dialekt

In diesem Kapitel werden einige Unterschiede zwischen Zürcher Dialekt (ZD) und Standarddeutsch (ST) aus der Sicht des Competition Modells beschrieben. Für diesen Vergleich führe ich hier den Begriff der *Konstellationen* von Cue-Koalitionen ein. Ähnliche Gedanken¹ sind, allerdings nicht in der Terminologie des Competition Modells, z.B. VON STOCKWELL et al. (1965) und LARSEN-FREEMAN/LONG (1991) formuliert worden.

- (4) (a) Sie weiss, dass er ire s Buech schänke wott,
 (b) Sie weiss, dass er ire s Buech wott schänke.
 (a') Sie weiss, dass er ihr das Buch schenken will.
 (b') *Sie weiss, dass er ihr das Buch will schenken.

(4) zeigt den Fall einer komplexen Konstellation: Im ZD gibt es für Modalverben im Nebensatz zwei mögliche Stellungen: das Modalverb kann entweder vor oder nach dem unflektierten Verb stehen. Im Standarddeutschen muss das (finite) Modalverb am Ende stehen.

Abb. 5 analysiert diese Cue-Konstellations aus der Sicht des Competition Modells¹:

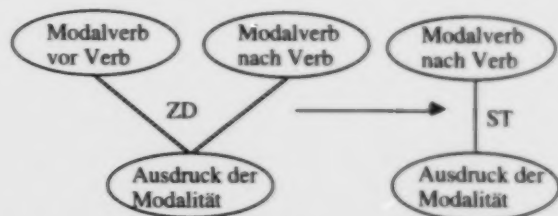


Abb. 5

¹ In der Terminologie der generativen Grammatik wird dieses Phänomen Verbprojektionsanhebung genannt (vgl. z.B. PENNER 1990).

Das Kind muss hier also lernen, von zwei synonymen Strukturen eine fallenzulassen.

In Abb. 6 ist ein komplexerer Fall einer Cue-Koalition – die Markierung des Akkusativ singular am Artikel – dargestellt :

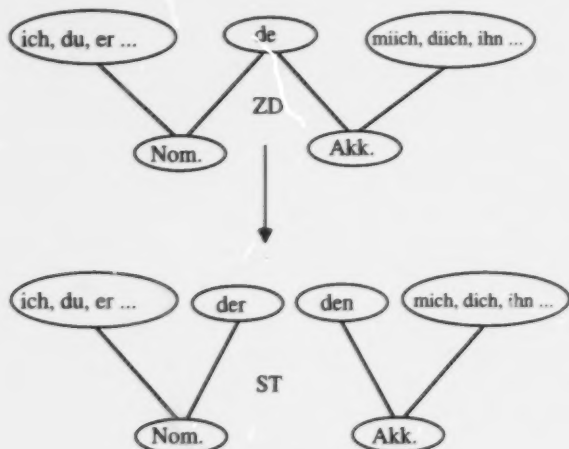


Abb. 6

Wir sehen am Paradigma der Personalpronomen, dass die Funktionen Akkusativ und Nominativ im ZD unterschieden werden. Hingegen werden der bestimmte und unbestimmte maskuline Artikel im ZD für Nominativ und Akkusativ nicht unterschieden, dies im Gegensatz zum ST.

Nach dieser Beschreibung dieser Cue-Verhältnisse und den Unterschieden zwischen dem ZD und dem ST wird im nächsten Kapitel das Datenkorpus beschrieben.

4. Das Korpus

Das Korpus besteht aus ganz verschiedenen Sprechansätzen, die nicht unter den Begriff *Spontansprache* fallen. Es handelt sich um Interviews, Erzählungen, Nacherzählungen mit und ohne Bilder sowie Spiele. Die hier präsentierten Daten stammen alle von Sandro, einem Jungen aus einer Vorortsgemeinde der Stadt Zürich. Zu Beginn der Untersuchung war er gut sechseinhalbjährig und im 2. Kindergartenjahr. Bis zum Alter von gut 9 Jahren, am Ende der 2. Klasse,

fürte ich 6 längere Gespräche auf Standarddeutsch mit ihm. Das Gesamtkorpus besteht also aus 6 Teilkorpora. Die Untersuchung führte ich im Rahmen eines Nationalfondsprojektes zum Spracherwerb in der deutschen Schweiz durch, das von Herrn Professor Burger, Frau Professorin HÄCKI BUHOFFER und Herrn Dr. STERN geleitet wurde.

5. Analyse von Sandros Standarddeutsch

5.1. Die Stellung der Modalverben im Nebensatz

Abb. 7 zeigt nochmals die Cue-Kostellationen und das Lernproblem für Sandro. Die Darstellung unterscheidet sich leicht von derjenigen in Abb. 5: hier sind nicht nur die Verbindungen eingetragen, sondern auch die relative Stärke im ZD: Eine Analyse von Sandros ZD-Produktion hat ergeben, dass er für Nebensätze mit Modalverben die Struktur mit dem Modalverb am Schluss nicht aktiv verwendet. Man kann also davon ausgehen, dass dieser Cue relativ schwächer ist als derjenige mit dem vorgezogenen Modalverb. Dieser Unterschied der Cue-Stärke ist mit der feinen und der fetten Verbindungslinie angedeutet.

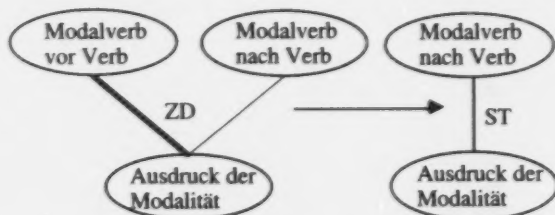


Abb. 7

Lerntheoretisch haben wir es hier mit dem Problem der Unterdeterminiertheit des Inputs zu tun: Aus der Tatsache, dass Sandro im ST nur die zweite Struktur antrifft, kann er nicht schliessen, dass die erste auch wirklich falsch ist, denn im ZD sind beide Formen möglich (und er selbst verwendet im ZD auch nur eine). In der Tabelle 1 ist der Entwicklungsverlauf dieser Strukturen für das Korpus von Sandro dargestellt.

	Modalverb vor Verb	Modalverb nach Verb
6;7 (2. Kiga)	13	0
7;4 (Ende 2. Kiga)	8	1
7;8 (Beginn 1. Kl.)	7	0
8;3 (Ende 1. Kl.)	2	0
8;6 (Beginn 2. Kl.)	0	2
9;2 (Ende 2. Kl.)	0	8

Tabelle 1

Wie man sieht, gibt es hier praktisch keine Variation: Sandro entscheidet sich fast ausschliesslich für das eine oder das andere, wobei man annehmen kann, dass die Schule hier einen wichtigen Beitrag zur Lösung des Lernproblems liefert. Die Entwicklung geht hier also nicht kontinuierlich voran, sondern stufenartig: bis 8;3 kommt die ST Struktur nicht vor, nachher kommt nur noch die ST Struktur vor. Wir werden am nächsten Beispiel sehen, dass ein solcher Verlauf nicht unbedingt typisch ist.

Diskontinuierliche Phänomene wie dieses sind für das Competition Modell nicht gerade der Parade Fall, da es ja stark an kontinuierlichen Verschiebungen von Wahrscheinlichkeiten orientiert ist. Man müsste erwarten, dass sich Sandro aufgrund der hundertprozentigen Auftretenswahrscheinlichkeit der ST-Struktur erstens relativ schnell und zweitens mit einer gewissen Variation der Zielsprache annähern würde. Wenn man allerdings die Cue Konstellationen anschaut, muss einen dieser Verlauf nicht wundern: Sandro kennt die richtige Struktur ja schon aus seiner Erstsprache, d.h. er muss sie sich nicht zuerst aufbauen. Seine Arbeit besteht darin, den für ihn bisher stärksten Cue ganz abzubauen. Dafür liefert ihm der Input aber keine triftigen Anhaltspunkte.

Wenn Sandro einmal gemerkt hat, dass der ZD Cue nicht anwendbar ist, ist die Aufgabe für ihn leicht und schnell zu lösen. Es kommt offenbar nicht nur auf die einzelnen Wahrscheinlichkeiten und Stärken an, sondern auch auf die Struktur der beteiligten Koalitionen.

5.2. Die Akkusativform des bestimmten Artikels maskulin singular

Eine komplexere Koalitions-Konstellation findet sich beim Akkusativ des maskulinen Artikels (vgl. oben, Abb. 6). Wir haben festgestellt, dass die Personalpronomen im ZD einen klaren Beweis dafür liefern, dass die Konzepte Nominativ und Akkusativ vorhanden sein müssen. Am Artikel und an den Nomen werden die beiden Kasus aber nicht unterschieden. Im ST liegt eine

eindeutigere – weil monofunktionale – Situation vor. Die Lernaufgabe ist hier nicht ganz so schwierig wie beim vorherigen Fall: Das Kind muss lediglich einen einzelnen Cue aufteilen in zwei Cues und diese dann zwei schon vorhandenen Funktionen zuordnen. Dies scheint aber für Sandro ein schwieriger Schritt zu sein, denn während der Phase des ungesteuerten Hochspracherwerbs (vor dem Schuleintritt) produziert er überwiegend Sätze wie (6).

du häsch so wenig eier sagt *den anderen* und nachher sagt *den anderen*
wieder ich bin auch früher go auslaufen als du (7;4)

Die Daten in Tabelle 3 zeigen, dass bis zum Beginn der 1. Klasse erhebliche Variation vorliegt, dass sich die Akkusativ-für-Nominativ-Strategie bis zu diesem Alter sogar noch verstärkt und dann am Ende der 1. Klasse auf einen Schlag verschwunden ist.

	Nom. für Nom.	Akk. für Nom.
6;7 (2. Kiga)	24	22
7;4 (Ende 2. Kiga)	5	24
7;8 (Beginn 1. Kl.)	8	24
8;3 (Ende 1. Kl.)	4	–
8;6 (Beginn 2. Kl.)	7	–
9;2 (Ende 2. Kl.)	16	–

Tabelle 3

Wir haben es mit grösster Wahrscheinlichkeit mit einer Erscheinung des Zweitspracherwerbs zu tun. Weder TRACY (1991) noch MILLS (1986) berichten über dieses Phänomen bei erstspracherwerbenden Kindern. Einzig CLAHSN et al. (1994, 115, Fussnote 10) erwähnen den persönlichen Bericht von Rosemarie TRACY, die offenbar bei einem monolingualen Kind die Akkusativmarkierung des Subjekts gefunden hat.

MILLS (1986, 179) erwähnt, dass sie bei der Sichtung des Korpus von Leopolds bilingualer Tochter Hildegard ebenfalls solche Akkusativübergeneralisierungen finden konnte. Auch PARODI (1990) berichtet von 3 Fällen von Akkusativübergeneralisierung auf das Subjekt, allerdings handelt es sich auch dabei um ein bilinguales Kind.

Aber zurück zu Sandro: Wir sehen, dass im konzeptionellen Bereich die Vorarbeit schon in der L1 geleistet wurde, Nominativ und Akkusativ existieren dort als Kategorien, denen schon Formen zugeordnet wurden. Dies erklärt das plötzliche Verschwinden der falschen *den* Formen. Diese sind nicht auf syn-

taktische Unterschiede zurückzuführen, sondern am ehesten auf einen globalen phonologischen Cue, wie ihn Otto STERN (1988) vorschlägt, nämlich die sogenannte *n-Strategie*. Bei vielen Hochdeutsch-erwerbenden Zürcher Kindern kann man beobachten, dass sie als relativ primitive erste Strategie den Dialektwörtern ein *n* anhängen, um sie ins Standarddeutsche zu transformieren. Dies ist durch den Input gut erklärbar, denn das ST hat nicht nur in der Kasusmorphologie mehr Endungs-*n* als der Dialekt sondern auch in der Verbflexion, z.B. bei den Infinitiven, in der 1. und 3. Person pl. oder im Partizip Präsens. Aber auch in anderen Wortarten tritt das Endungs-*n* im ST häufiger auf, wenn auch nicht so regelmässig, wie in den obengenannten Paradigmen. Abb. 8 zeigt den Zusammenhang zwischen diesen Phänomenen und dem Erwerb des Akkusativs auf.

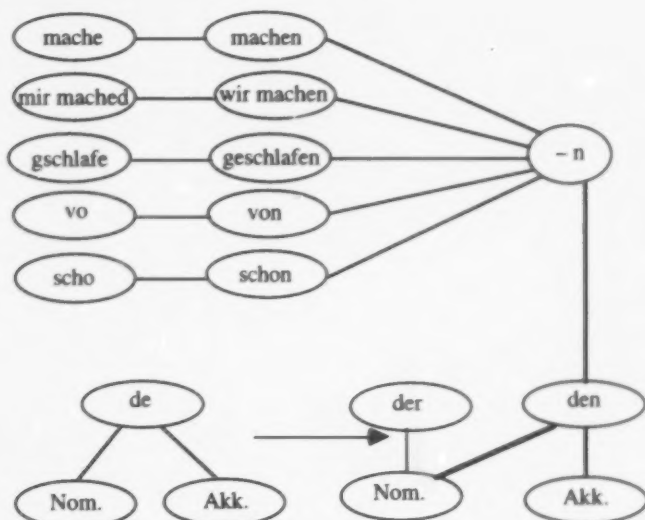


Abb. 8

Der *n*-Cue scheint so stark zu sein, dass er bis relativ tief in den ST Erwerb hinein die funktionsgemässe Dissoziation des polysemen *de* verhindert. Möglicherweise ist es auch hier erst der Schuleinfluss, der die Cue-Stärken reguliert. Der *n*-Cue ist dafür verantwortlich, dass *den* übergeneralisiert wird, *der* hingegen nicht. Ein Hinweis dafür, dass mit hoher Wahrscheinlichkeit der globale *n*-Cue den Erwerb des Akkusativs im Standarddeutschen teilweise

steuert, findet sich in zahlreichen Übergeneralisierungen dieser Regel auf andere Wörter als den Artikel:

(7) ja ja - son geht es halt (6;7)

6. Zusammenfassung und Ausblick

Der Versuch, Unterschiede im Erst- und Zweitspracherwerb auf Transferphänomene bei letzterem zurückzuführen, ist nicht neu. Man findet diese Mechanismen auch in der vorliegenden Untersuchung wieder.

Betrachtet man zusätzlich noch die Koalitions-Konstellationen über beide Sprachen (bzw. Sprachvarianten), dann erhält man neue Erklärungen für den Verlauf des Erwerbs von Strukturen.

Das Competition Modells ist besonders gut geeignet, heterogene Daten wie diejenigen von Sandro zu erklären.

Die Berücksichtigung von Cue Konstellationen kann einen Erklärungsansatz liefern für die An- oder Abwesenheit von Variabilität im Spracherwerb.

Am Beispiel des Erwerbs des Akkusativs konnte gezeigt werden, dass die spontane und variationsreiche Annäherung an zielsprachliche Strukturen eher dann geschieht, wenn ein zielsprachlicher Cue oder eine zielsprachliche Cue-Konstellation in offensichtlichem Kontrast zur Erstsprache steht. Ohne grosse Variation und weniger spontan hingegen verläuft der Erwerb dort, wo die Zielsprache keine eindeutige Evidenz für Kontrast liefert, z.B. bei der Verbstellung in Nebensätzen mit Modalverben. Ohne Schuleinfluss wäre es denkbar, dass die Stellung der Modalverben im Nebensatz noch über viel längere Zeit vom ZD transferiert würde. Das Kind sieht sich hier, im Gegensatz zum Akkusativ des Artikels, nicht genötigt, seine Strukturen zu verändern. In diesem Zusammenhang muss unterschieden werden zwischen dem Zeitpunkt des Erwerbs, der für die Stellung der Modalverben im Nebensatz relativ spät ist, und der Geschwindigkeit des Erwerbs, die bei demselben Phänomen relativ hoch ist. Im Gegensatz dazu setzt der Erwerb des Akkusativs schon früher ein, zieht sich aber über längere Zeit hin. Sobald aber die störende n-Strategie fallengelassen wird, geht der Erwerb hier ebenso rasch vor sich.

Eine Fallstudie ist als Datenbasis für eine Generalisierung der obigen Erkenntnisse eindeutig zu wenig. Wünschbar wäre die Ausweitung auf eine grössere Stichprobe von Zürcher Kindern. Nur so kann festgestellt werden, wieviele von den aufgespürten Entwicklungsverläufen idiosynkratisch sind und welche Prozesse tatsächlich generell ablaufen.

Es wäre ebenfalls aufschlussreich, die Entwicklung des Hochdeutschsprechens auch in anderen Dialekten zu analysieren. So weist z.B. das Berndeutsche für

die Stellung der Modalverben im Nebensatz eine andere Cue-Koalition auf als der ZD. Dadurch erhält das Berndeutsch sprechende Kind einen eindeutigeren Kontrast zum ST-Cue. Die Vermutung liegt nahe, dass diese Ausgangslage eine Vereinfachung des Erwerbs dieser Struktur darstellt.

Aus linguistischer Sicht wird Standarddeutsch in der deutschen Schweiz im allgemeinen nicht als Fremdsprache bezeichnet. Es wird in diesem Zusammenhang auch nicht von einem Zweitspracherwerb gesprochen. Die vorliegende Studie hat dazu folgendes gezeigt:

1. Es existieren auch beim Hochdeutscherwerb von Deutschschweizern Cue-Konstellationen, die mit "echten" Zweitspracherwerbskonstellationen vergleichbar sind. Ein Beispiel dafür ist die Stellung des Modalverbs im Nebensatz.
2. Gerade die grosse Nähe von zwei Sprachvarianten (die sich z.B. in der Bildung von vermeintlich globalen Transformationsstrategien wie der n-Strategie ausdrückt) kann auch erwerbsbehindernd wirken. Dies hat der Entwicklungsverlauf des Akkusativ-Erwerbs gezeigt.

Es wäre demnach angebracht, für jeden Strukturunterschied von zwei Sprachvarianten zu entscheiden, in welchem Mass er ein L2-Problem darstellt. Zusätzlich ist abzuklären, inwiefern der Erwerb einer Struktur beeinflusst wird von generalisierten Regeln, wie sie gerade für den Erwerb von nahen Sprachvarianten typisch sind. Aus diesen Überlegungen wird ersichtlich, dass eine Theorie des Erwerbs von Sprachvarianten nicht einfacher ist als eine Theorie des Erwerbs von "echten" Fremdsprachen.

Literaturverzeichnis

- ABRAHAM, W., BAYER, J. (Hrsg., 1993): *Dialektsyntax*, Opladen.
- BATES, E.; DEVESCOVI, A. (1989): "Crosslinguistic studies of sentence production", In: MACWHINNEY, B.; BATES, E. (Hrsg.): *The crosslinguistic study of sentence processing*, Cambridge, 225-253.
- BATES, E.; MACWHINNEY, B. (1987): "Competition, variation, and language acquisition", In: MACWHINNEY, B. (Hrsg.): *Mechanisms of language acquisition*, Hillsdale, N.J.
- BLES, P.; STERN, O. (1989): "Mirhändfröidwendukunsch ... Schriftspracherwerb in der Schweiz - zwischen Mundart und Hochdeutsch", In: BALHORN, H.; BRÜGELMANN, H. (Hrsg.): *Jeder spricht anders - Normen und Vielfalt in Sprache und Schrift*, Konstanz, 106-115.
- BOESCH, B. (1957): *Die Aussprache des Hochdeutschen in der Schweiz. Eine Wegleitung*, Zürich.
- BURGER, H., HÄCKI BUHOFFER, A. (Hrsg., 1994): *Spracherwerb im Spannungsfeld von Dialekt und Hochsprache*, Bern.
- CLAHSEN, H.; EISENBEISS, S.; VAINIKKA, A. (1994): "The seeds of structure: A syntactic analysis of the acquisition of case marking", In: HOEKSTRA, T.; SCHWARTZ, B. D. (Hrsg.):

- Language acquisition studies in Generative Grammar. Papers in honor of Kenneth Wexler from the 1991 GLOW workshops*, Amsterdam, 85-118.
- HAAS, W. (1987): "Schweiz", In: AMMON, U. (Hrsg.): *Sociolinguistics/ Soziolinguistik*, 2. Halbband, Berlin, 1365-1383.
- HACKI BUHOFFER, A.; BURGER, H. (1993): "Hochdeutsch bei sechs- bis achtjährigen Kindern: Verstehen - Einstellungen", In: SCHUPP, V. (Hrsg.): *Alemannisch in der Regio. Beiträge zur 10. Arbeitstagung alemannischer Dialektologen in Freiburg i.Br.* 1990, Göttingen, 11-23.
- HACKI BUHOFFER, A.; BURGER, H.; SCHNEIDER, H.; STUDER, T. (1994): "Früher Hochspracherwerb in der deutschen Schweiz: Der weitgehend ungesteuerte Erwerb durch sechs- bis achtjährige Deutschschweizer Kinder", In: BURGER, H.; HACKI BUHOFFER, A. *Spracherwerb im Spannungsfeld von Dialekt und Hochsprache*, Bern u.a., 147-198.
- KAIL, M.; CHARVILLAT, A. (1988): "Local and topological processing in sentence comprehension by French and Spanish children", In: *Journal of Child Language* 15, 637-662.
- KAISER, S. (1969/1970): *Die Besonderheiten der deutschen Schriftsprache in der Schweiz. Band 1: Wortgut und Wortgebrauch (1969). Band 2: Wortbildung und Satzbildung (1970)*, Mannheim.
- KILBORN, K. (1989): "Sentence processing in an second language: The timing of transfer", In: *Language and Speech* 32/1, 1-23.
- KILBORN, K. (1994): "Learning a language late: Second language acquisition in adults", In: GERNBACHER, M. A. (Hrsg.): *Handbook of psycholinguistics*, San Diego, 917-944.
- KILBORN, K.; ITO, T. (1989): "Sentence processing strategies in adult bilinguals", In: MACWHINNEY, B.; BATES, E. (Hrsg.): *The crosslinguistic study of sentence processing*, Cambridge, 257-291.
- LARSEN-FREEMAN, D., LONG, M. H. (1991): *An introduction to second language acquisition research*, London.
- LIU, H.; BATES, E.; LI, P. (1992): "Sentence interpretation in bilingual speakers of English and Chinese", In: *Applied Psycholinguistics* 13, 451-484.
- LÖTSCHER, A. (1983): *Schweizerdeutsch. Geschichte, Dialekte, Gebrauch, Frauenfeld*.
- MACWHINNEY, B. (1989): "Competition and lexical categorization", In: CORRIGAN, R.; ECKMAN, F.; NOONAN, M. (Hrsg.): *Linguistic categorization*, Amsterdam, 195-241.
- MACWHINNEY, B. (1992): "Competition and transfer in second language learning", In: HARRIS, R. J. (Hrsg.): *Cognitive processing in bilinguals*, Amsterdam, 371-390.
- MACWHINNEY, B., BATES, E. (Hrsg.), 1989: *The crosslinguistic study of sentence processing*, Cambridge.
- MATTHEIER, K., WIESINGER, P. (Hrsg.), 1994: *Dialektologie des Deutschen. Forschungsstand und Entwicklungstendenzen*, Tübingen.
- MEYER, K. (1989): *Wie sagt man in der Schweiz: Wörterbuch der schweizerischen Besonderheiten*, Mannheim.
- MILLS, A. (1986): *The acquisition of gender. A study of English and German*, Berlin.
- PANIZZOLO, P. (1982): *Die schweizerische Variante des Hochdeutschen*, Marburg.
- PARODI, T. (1990): "The acquisition of word order regularities and case morphology", In: MEISEL, J. (Hrsg.): *Two first languages: Early grammatical development in bilingual children*, Dordrecht, 157-192.
- PENNER, Z. (Hrsg.), 1995: *Topics in Swiss German Syntax*, Bern.
- PENNER, Z. (1990): "On the acquisition of verb placement and verb projection raising in Bernese Swiss German", In: ROTHWEILER, M. (Hrsg.): *Spracherwerb und Grammatik. Linguistische Untersuchungen von Syntax und Morphologie*, Opladen, 166-189.
- PENNER, Z. (1994): "Ein artikuliertes Modell der Parametersetzung: Die kanonisch/nicht-kanonisch-Unterscheidung und ihre Rolle bei der Bestimmung der Chronologie des Grammatikerwerbs im Hochdeutschen und Berndeutschen", In: BURGER, H.; HACKI BUHOFFER, A. (Hrsg.): *Spracherwerb im Spannungsfeld von Dialekt und Hochsprache*, Bern, 243-267.
- PENNER, Z. (1995): *Störungen im Erwerb der Nominalphrase im Schweizerdeutschen. Ein spontansprachliches Diagnoseverfahren*, Luzern.
- SCHLÄPFER, R. (1994): "Das Spannungsfeld zwischen Standard und Dialekt in der deutschen Schweiz", In: BURGER, H.; HACKI BUHOFFER, A. (Hrsg.): *Spracherwerb im Spannungsfeld von Dialekt und Hochsprache*, Bern, 15-28.

- SCHLÄPFER, R., GUTZWILLER, J., SCHMID, B. (1991): *Das Spannungsfeld zwischen Mundart und Standardsprache in der deutschen Schweiz: Spracheinstellungen junger Deutsch- und Weilschweizer; eine Auswertung der Pädagogischen Rekrutenprüfungen 1985*, Aarau.
- SCHNEIDER, H. (1994): "Wie verstehen Deutschschweizer Kinder hochdeutsche Wörter? Teil I: Wortverstehen", In: HOLLENWEGER, J.; SCHNEIDER, Hansjakob (Hrsg.): *Sprachverstehen beim Kind. Beiträge zu Grundlagen, Diagnose und Therapie*, Luzern, 15-34.
- SCHWARZENBACH, R. (1969): *Die Stellung der Mundart in der deutschsprachigen Schweiz. Studien zum Sprachgebrauch der Gegenwart*, Frauenfeld.
- SIEBER, P., SITTA, H. (1986): *Mundart und Standardsprache als Problem der Schule*, Aarau.
- SIEBER, P.; SITTA, H. (1994): "Zur Rolle der Schule beim Aufbau von Einstellungen zu Dialekt und Standardsprache", In: BURGER, H.; HACKI BUHOFFER, A. (Hrsg.): *Spracherwerb im Spannungsfeld von Dialekt und Hochsprache*, Bern, 199-213.
- SOKOLOV, J. L. (1988): "Cue validity in Hebrew sentence comprehension", In: *Journal of Child Language* 15, 129-155.
- SRIDHAR, S. N. (1989): "Cognitive structures in language production: A crosslinguistic study", In: MACWHINNEY, B.; BATES, E. (Hrsg.): *The crosslinguistic study of sentence processing*, Cambridge, 209-224.
- STERN, O. (1988): "Divergence and convergence of dialect and standard from the perspective of the language learner. Standard language acquisition by the Swiss-German dialect speaking child", In: AUER, P.; DI LUZIO, A. (Hrsg.): *Variation and convergence. Studies in social dialectology*, Berlin, 134-156.
- STERN, O. (1988): "Wie lernen Kinder in der Deutschschweiz Hochdeutsch?", In: SIEBER, P.; SITTA, H. (Hrsg.): *Mundart und Hochdeutsch im Unterricht*, Aarau, 23-35.
- STIRNEMANN, K. (1980): *Zur Syntax des gesprochenen Schweizer Hochdeutschen. Eine Untersuchung zur Sprache des Deutschunterrichts an der Luzerner Kantonsschule*, Frauenfeld.
- STOCKWELL, R., BOWEN, J., MARTIN, J. (1965): *The grammatical structures of English and Spanish*, Chicago.
- STUDER, T. (1994): "Wie verstehen Deutschschweizer Kinder hochdeutsche Wörter? Teil II: Einflüsse von Einstellungen", In: HOLLENWEGER, J.; SCHNEIDER Hansjakob (Hrsg.): *Sprachverstehen beim Kind. Beiträge zu Grundlagen, Diagnose und Therapie*, Luzern, 35-52.
- TARABAN, R.; McDONALD, J.; MACWHINNEY, B. (1989): "Category learning in a connectionist model: learning to decline the German definite article", In: CORRIGAN, R.; ECKMAN, F.; NOONAN, M. (Hrsg.): *Linguistic categorization*, Amsterdam, 163-193.
- TRACY, R. (1991): *Sprachliche Strukturentwicklung. Linguistische und kognitionspsychologische Aspekte einer Theorie des Erstspracherwerbs*, Tübingen.
- WEBER, A. (1948): *Zürichdeutsche Grammatik*, Zürich.
- WEIST, R. (1983): "The word order myth", In: *Journal of Child Language* 10, 97-106.
- WERLEN, I. (1988): "Swiss German dialects and Swiss Standard High German: linguistic variation in dialogues among (native) speakers of Swiss German dialects", In: AUER, P.; DI LUZIO, A. (Hrsg.): *Variation and convergence. Studies in social dialectology*, Berlin, 94-124.

Machine Translation - a view from the shop floor

Steve LANDER

Zusammenfassung

Nach Besprechung von Basisverfahren in der Übersetzungspraxis werden die Gründe untersucht, warum die maschinelle Übersetzung im grossen und ganzen wenig zufriedenstellende Resultate erzielt hat. Die Entstehungsprozesse für Originaltexte sowie übersetzte Texte werden verglichen und es wird die Schlussfolgerung gezogen, dass sie sich in nur wenigen Aspekten unterscheiden. Anschliessend wird eine bestimmte Textart ('Oh, God, Not One Of Those Again' - OGNOOTA) beschrieben, mit der die maschinelle Übersetzung doch einen gewissen Erfolg aufweisen kann. Auch Originaltexte dieser Art scheinen für die automatische Erzeugung geeignet zu sein und es wird daher nahegelegt, dass Hersteller von maschinellen Übersetzungssystemen vielleicht mehr Erfolg hätten, wenn sie sich auf allgemeine Texterzeugungssysteme konzentrieren würden, die auch in der Lage wären, Texte in verschiedenen Sprachen zu erstellen.

Basic processes in translation

I would like to begin by looking at the basic processes involved in translation. Translation begins with a Source Text (ST) and finishes with a Translated Text (TT). The steps in between probably look something like this for most translators:

1. Create a first draft of the TT.¹
2. Check and revise this first draft with constant reference to the ST. This is something that can be done by another translator, and if it is done sensibly, quality can be greatly enhanced.
3. Polish up the TT such that it can be regarded as an acceptable text in the target language.

Where could MT fit into this process?²

Even the producers of MT systems now concede that their products can really only help at stage 1 of this process, the help being the operative word, as no MT system can produce a first draft that is as good as one produced by human translation (HT). Producers of MT systems hope that the MT system's first draft will lead to an enhancement of quality such as can occur if another translator

¹ My practice is to try to clarify all unknown terms and unclear meanings at this stage. As a staff translator, I have the advantage of easy access to experts and probably the author of the ST, and can usually clear up any questions with them. I almost always have questions about a text, unless it is very short, as there are virtually no texts which are completely clear from start to finish. The implications of this for Machine Translation (MT) cannot of course be ignored.

² For the purposes of this present paper, MT refers to so-called Fully Automated Translation (FAT) rather than Computer Assisted Translation (CAT). CAT covers such aids as terminology management systems, term-finding tools etc, whereas FAT purports to produce an actual draft TT.

revises the first draft (SLOCOM 1985); but stage 2 for a draft TT produced by a machine always involves more work and time than for one produced by a human, and this might well kill off any chances of enhanced quality. Quantitatively, however, the lost time at stage 2 might be (more than) compensated for by the machine completing stage 1 in far less time. This is indeed the major selling point for MT systems.

Possible gains in time are not the only criteria in the balance sheet between MT and HT, though. For instance, there is the cost of purchasing and maintaining the MT system, which is certainly not cheap. "Maintenance", of course, includes vocabulary input and probably other software-related activities too. An MT system has to improve productivity enormously before it begins to pay for itself.

Given that, it is perhaps surprising that the main impetus for MT comes not from translators but from administrators and managers of translation departments, who are often not translators themselves or ever have been. This is something I have observed myself, and it has been confirmed by BERNHARD (1994), who also found that managers tend to evaluate the success of the systems more positively than do the translators who have to operate the system. Support from the buyers of MT thus seems to emanate mainly from those who are not directly confronted with the problems of using it, a curious development which producers of MT systems surely ought to find an explanation for. Especially as, according to Bernhard, the majority of MT users, translators and administrators alike, are largely dissatisfied if not totally disenchanted with the MT system they have purchased. Why have MT systems experienced such a significant lack of success among those at the interlingual coalface?

Reasons why MT largely fails

There are, I think, some very fundamental reasons why MT systems have been so unsuccessful. Perhaps the most elementary is the often unspoken presupposition that the ST is readily available in electronically readable form. While more and more STs are available on disk, by no means all of them are: I am a staff translator in a large company where most of the STs are generated internally and electronic office equipment is commonplace, but I estimate that only around half of the ST material is available electronically. Some texts, for example, are produced using systems incompatible with my own, others are posted or faxed from other parts of the world and it is simply not worth the trouble in many cases to try to get them in electronic form, and others come

from other companies and organisations. How much worse would the situation be for freelance translators?

MT also presupposes good, error-free quality in the ST. I mentioned before that I nearly always have questions about a text of any length; it can never be assumed that an ST is completely clear and unambiguous. Typing and other kinds of errors can easily incapacitate the system too; in this case, an MT system may help in finding errors in the ST, but it does not help the translation process much. For the same reason, scanners with OCR facilities are of limited use for texts not available in electronically readable form: none of them is 100% error-free, and having to check the ST over for such errors before putting it through the MT system will probably eliminate any savings of time etc that the MT may bring.

The page layout, text formatting and so on are also lost by many MT systems, especially the more expensive ones (somewhat paradoxically). TTs should usually have the same layout as STs, and there are occasions when the opportunity to take over the formatting of the ST directly is a great time-saver, as SHIPTON (1989) has pointed out. Assuming that saving time is one of the major reasons for buying an MT system in the first place, then any time the system loses must be chalked up on the debit side.

One of the purposes for which it is claimed MT can be used without pre- or post-editing is for "information" to experts in the field, to enable them to decide, for instance, whether they need a proper translation of the ST. However, from my experience of MT systems, they cannot be trusted at all without checking. I once ran an experiment with SYSTRAN where the machine translated from German to Spanish via English, the only way it could manage the German-Spanish pair at the time. At some point in this process, a "not" disappeared from one of the sentences, resulting in the Spanish saying precisely the opposite of the German sentence! When such things occur it makes you hesitate to recommend MT even for mere "information purposes".

As has been said, an MT always requires post-editing, far more so than a draft TT produced by HT. If, however, the TT has to be checked carefully against the ST for accuracy and linguistic quality, then the lion's share of the work involved in HT still has to be done. The translator or post-editor still has to read the original and understand it, and must still look up any terms not known, for the machine cannot be trusted to have got them right. The MT text has to be examined to see whether the ST has been accurately translated, and whether any improvements to the linguistic quality of the MT text can be made. This latter implies that the post-editor has already some kind of "ideal translation" in mind with which to compare the MT effort. How much more is involved in translating

from scratch than understanding the ST and formulating an "ideal translation" which is then written down, probably for revision and improvement later? In the worst case, all that the MT system will do is save the translator cum post-editor some typing work, which might be cancelled out anyway by the corrections that have to be made to the MT text. It may not even dispense with the need for "later revision and improvement", since it may be necessary to revise and improve the translator's first attempt at an "ideal translation" at a later stage, if the MT effort is particularly bad.

Evidence that MT texts have to be scrutinised in every detail comes from a test carried out using the LOGOS system to translate reports of managerial staff movements within a company from English to German. As might be expected, the word *head* (of department) occurs very regularly in this type of document. On its first try, without vocabulary input, LOGOS translated "head" as "Kopf", which is to say the least a very unusual German term for this meaning. By far the more common term is "Leiter", and "Kopf" was judged unacceptable in this context. Vocabulary input to the system corrected this and other errors, and then the translations were better; however, it was clear that the first MT draft had to be examined very carefully for inadequacies of this nature, for the machine did not mark them in any way. As far as LOGOS was concerned, if a translation for a particular term existed in its dictionaries then that was the correct translation for all contexts until it was told differently (though I would not care to hazard a guess as to what the "corrected" system might then have made of a text about managers of brain surgery departments).

It is of course one of the truisms of information technology that it is never worth writing a program that will be used only once. Programs are only worth writing if they can be used again and again. Vocabulary input and other preparatory activities for MT are rather like writing a program (and the MT system is acting rather like a programming language in this case), and so it is only worth doing if it is going to be useful for a good number of texts.

Machine Translation that (almost) works

Despite its myriad failings, I would not deny that there are circumstances where MT can bring benefits in the form of enhanced productivity and quality. The most obvious are perhaps the possibilities of taking over formatting, tables, diagrams etc directly, and more consistent translation of technical terms, though a fully-fledged MT system is not actually necessary for any of these. The extent of the benefits here also does not in most cases warrant a lot of trouble chasing up the electronic form if it is not immediately available in a suitable format.

MT may offer other advantages too under certain circumstances. The Canadian meteorological service is already using an MT system (known as TAUM-METEO) to produce bilingual weather reports, for instance, which has apparently proved immensely useful (CHEVALIER et al 1978; CHANDIOUX and GUÉRAUD 1981). I have written simple MT programs, basically search-and-replace routines, to automate the translation of analytical methods for chemicals and the above-mentioned reports of managerial staff movements within the company I work for. The programs brought considerable increases in productivity as far as the translation of these particular documents was concerned; but the documents have certain crucial characteristics. As well as being repetitive and dealing with tightly-defined domains, they contain a great number of tables, figures, dates, names etc which can be taken over more or less as they are from the ST. Together with the ready-made text formatting, this all adds up to considerable advantages in automatic processing aimed at translation³. The advantages only accrue with the translation of these particular documents, however; using the programs with any other kind of document is of very little use. The machine's efforts at translation still need to be checked over thoroughly as well, whatever kind of document is translated.

Production of Source and Translated Texts

Why should some texts be amenable to MT and not others, and how can the amenable ones be identified? The answer to this, I think, lies in questions fundamental to the production of all texts. It often seems to be assumed that translation is not really text production at all in the proper sense of the term, since the text (the ST) already exists; this point of view sees translation as some sort of text **conversion** rather than production. This is how MT (and also some non-translator managers of translation departments) have tended to see translation, and I believe it to be a serious and fundamental misconception.

From my experience as both a translator and a writer of original texts, I analysed the processes involved in producing both kinds of text. They turned out to be remarkably similar. The two processes can be characterised as follows:

³ In the case of analytical methods, the chemists who wrote the STs had to agree to use the same phraseology in every case; before, some had always expressed themselves differently from others even though they were talking about exactly the same process. The eventual solution involved the preparation of style sheets (templates) containing the standardised text - which could be regarded as a kind of pre-editing for MT purposes, rather along the lines of "simplified language" that some organisations are trying to introduce for their documentation, *inter alia* with a view to subsequent translation by machine.

Source Text

- 1 Decide what you want to say (with the aid of reference materials like textbooks, research reports, encyclopaedias etc, if necessary)
- 2 Decide how to say it (with the aid of reference materials if necessary)
- 3 Revise the text to eliminate errors etc
- 4 Perhaps give the text to others for their opinions and revise it further in the light of those opinions
- 5 Regard the text as finished and use it for the purpose for which it was produced.

Translated Text

- Decide what the author of the ST wants to say (with the aid of reference materials like dictionaries, encyclopaedias, textbooks, research reports etc)
- Decide how to say it (with the aid of reference materials if necessary)
- Revise the translation to eliminate errors etc
- Perhaps give the translation to others for their opinions and revise it further in the light of those opinions
- Regard the translation as finished and use it for the purpose for which it was produced.

The sequence of these stages is not of course in any way absolute or rigid; overlap, blurring, jumping back and forth and so on can quite easily occur, perhaps most probably with error elimination, which could well take place at any stage of the process, including when the text is actually in use. Nevertheless, I think these stages do represent real steps in the text production process that most if not all texts go through in one way or another.

According to this model, the only real difference between ST and TT production is that instead of deciding what they want to say themselves, translators decide what somebody else wants to say. All the other stages in the process are more or less identical. For a translator, the **content** of the text is more or less already given, but the articulate **expression** of that content still has to be created or formulated. It is thus still necessary to **produce** the text in a very important sense of the term.

Does this mean that it takes as much time to complete a translation as it does to complete an ST? Occasionally, it can do, but the TT is usually produced in a shorter time. The development of the content and related ideas is a matter which can take considerable effort, and if this has already been accomplished then the production of the text will probably take up correspondingly less time. On the other hand, the formulation and expression of a complex, varied, and original content demands greater thought, care, and deliberation than does that of a simple, repetitive, or standardised content. This indeed seems to be crucial in identifying those texts which are most suitable for MT: for it appears that the

kinds of texts which are most amenable to MT are those where it is less difficult for ST authors to decide what they want or have to say - repetitive texts, often written mainly to satisfy regulations, dealing with a sharply defined subject area etc. What the author needs to say has largely been decided already, and probably by somebody else.

The difficulty in producing such texts lies not so much in deciding what to say, for the intellectual effort involved is probably minimal; the problem lies far more in generating enough enthusiasm to get them written at all, for they offer little of interest to the writer, and often little enough to the reader too⁴. It seems to me that an effective test of suitability for machine translation is the reaction a text evokes from the translator when it is received: if this is something along the lines of "Oh God, Not One Of Those Again!" (OGNOOTA), then the text is probably a good MT candidate⁵.

OGNOOTA texts are also the kinds of texts which I can imagine might well be generated by computer themselves, putting the ST author in the same position as the translator vis-à-vis machine translation. It might not be possible to generate original texts on purely formal criteria such as the search-and-replace translation routines I talked about earlier, but as soon as more than the purely formalistic is involved I can imagine that the programming problems are likely to be of a complexity comparable to those of creating MT systems. Could it be that, for all practical purposes, automatic translation is only as easy to achieve as automatic generation of STs? Considered from that angle, MT does not seem anything like the simple matter it may appear from the "text conversion" point of view, and I would suggest that it is a far more suitable perspective on the whole exercise. Indeed, it may even be that "automatic translation", insofar as it is possible at all, will turn out to be superfluous - if a machine can generate text in one language, it can in principle generate it in another. What would then arise would be not so much translation as simultaneous multilingual text generation by computer⁶.

⁴ To quote Samuel JOHNSON, "What is written without effort is in general read without pleasure."

⁵ This is supported by SLOCUM's (1985) account of how the Canadian weather report MT system TAUM-METEO described earlier began: it was due to "a chance remark by a bored translator" (my emphasis), and at the time when the translations were done exclusively by humans, it was "so monotonous a task that human translator turnover in the weather service was extraordinarily high - six months was the average tenure."

⁶ SOMERS & JONES (1992) describe a multilingual text generation approach, though this is interactive rather than fully automatic in nature.

Conclusion

Among other problems, MT systems suffer from a fundamental misconception in their whole design. MT systems are most suitable for Source Texts which are devoid of interest for writers and probably readers as well, and which could probably be generated almost as well by computers themselves, with a minimum of human intervention. The more a text moves away from this type, the less suitable it is for MT, and a threshold is soon reached where it is no longer sensible or profitable to use MT. The differences between translation and source text production are nowhere near as great as is sometimes supposed, and the recognition of that leads to a far more realistic perspective on the inherent difficulties of Machine Translation. Indeed, rather than attempting to create MT systems, manufacturers of information technology might be a good deal better advised to look for more general text production systems which could then generate texts in different languages if desired.

References

- BERNHARD, Ursula (1994): "Maschinelle -bersetzung in der Praxis". *Lebende Sprachen* 2/94, 49-52.
- CHANDIOUX, John, and GUÉRAUD, Marie-France (1981): "METEO: un système l'épreuve du temps". *META* 26, 1, 18-22.
- CHEVALIER, Monique, DANSEREAU, Jules, and POULIN, Guy (1978): "TAUM-METEO: description du système". Groupe TAUM, Université de Montréal, Montréal, Canada.
- SHIPTON, Janine (1989): "Übersetzungs- und Terminologiedienst: Informationsverarbeitungs-zentrum des Unternehmens". Paper given to the CompuTerm Symposium, Basel, 27 September.
- SLOCUM, Jonathan (1985): "A Survey of Machine Translation: Its History, Current Status, and Future Prospects". *Computational Linguistics* 11, 1, 1-18.
- SOMERS, Harold L., and JONES, Danny (1992): "Machine Translation seen as interactive multilingual text generation". In *Translating and the Computer 13, A Marriage of Convenience?* London: Aslib, 153-165.

Übersetzen als wichtiger und vernachlässigter Teilbereich der angewandten Linguistik

Katrin ZÜGER

Abstract

In this article I shall deal with an area of applied linguistics which is usually absent in the minds of people although it plays an important role in scientific and everyday life: translation. I further want to demonstrate a way of bridging the often deplored gap between theory and practice. I shall start off from empirical data, i.e. from existing translations, comparing two German source texts with their French translations, thereby restricting myself to two special phenomena: nominal compounds in the first text and discourse particles ("Modalpartikeln") in the second. The analysis is based on the following two texts: Peter HANDKE's *Der kurze Brief zum langen Abschied* / *La courte lettre pour un long adieu* (translation by Georges-Arthur GOLDSCHMIDT) and Franz KAFKA's *Der Prozess* / *Le Procès* (translation by Bernard LORTHOLARY).

Die nachfolgenden Ausführungen gelten einem Bereich angewandter Linguistik, der normalerweise nicht gerade im Zentrum des Interesses von Wissenschaft und Allgemeinheit steht, der aber im täglichen wie im gelehrten Leben eine so bedeutende Rolle spielt, dass es ihm gebührt, etwas dem Schattendasein entrissen und ins rechte Licht gerückt zu werden: Ich spreche vom Übersetzen.

Was es mit diesem Schattendasein auf sich hat, formulierte Mary SNELL-HORNBY 1986 folgendermassen:

Auch im Jahrhundert der Übersetzens besteht eine allgemeine Ahnungslosigkeit über das Wesen des Übersetzens.¹

Aber nicht nur das: Das übersetzerische Handwerk, sei es das literarische oder das "weltliche", ist im allgemeinen im Bewusstsein der Menschen, auch jener, die es eigentlich besser wissen müssten, wenig verankert; es ist sozusagen inexistent, allenfalls eine Randerscheinung, ein notwendiges Übel o.ä. Verlage preisen ihre Bücher an, ohne darauf hinzuweisen, dass es sich um Übersetzungen handelt. Übersetzte Bücher werden gelesen, als seien es Originale, Rezensionen erfolgen aufgrund von Übersetzungen ohne Vergleich mit dem Original, und die Qualität der Übersetzung wird allenfalls lapidar in wenigen Sätzen abgehandelt, etwa so:

¹ SNELL-HORNBY, Mary (Hrsg.), *Übersetzungswissenschaft. Eine Neuorientierung*, Tübingen 1986 (Francke), S. 10

Peter Handke verdanken wir die Übersetzung. Sie ist manchmal ungenau, manchmal falsch. Aber sie entspricht dieser modernen, tiefen und schönen Odyssee im Zeitmass, in der Stimmung.²

Als aufmerksame Leserin, als interessierter Leser fragt man sich unweigerlich, was denn da falsch und was ungenau ist und worauf denn die weitere Beurteilung basiert.

Und ein Beispiel neueren Datums, bei dem die ganze Vielfalt und Komplexität einer literarischen Übersetzung hinter einem nichtssagenden Satz, ja einem einzigen Wort vollständig verschwindet :

Silvia RONELT hat die lyrisch anmutende Prosa, die sich in unterschiedlich langen oder kurzen Sequenzen ohne Interpunktion schlangenhaft durchs Buch windet, überaus stimmig übertragen.³

Oder :

Es (das besprochene Buch; K.Z.) erscheint jetzt auf deutsch in einer sehr guten, verlässlichen und flüssigen Übersetzung.⁴

Eine etwas umfassendere, wenn auch nicht viel aufschlussreichere Würdigung konnte man in der Besprechung des Romans *Willkommen in Wellville* von T. CORAGHESSAN BOYLE lesen⁵ :

Was auf amerikanisch in einer leichtfüssig-musikalischen, witzigen, oft derben Sprache präsentiert wird, kommt in der Übersetzung bisweilen schwerfällig daher. So wird das Auftreten des Doktors mehrmals als "heiligmässig" beschrieben, oder aus dem englischen "a school of fish", einem Fischschwarm, wird eine Fischschule. Beeilte sich der Verlag etwa mit der Veröffentlichung, um von der noch nicht verblassten Erinnerung an BOYLES Vorjahreserfolg "Der Samurai von Savannah" zu profitieren? ...

Was genau die Schwerfälligkeit ausmacht, wird nicht erläutert. Das angeführte Beispiel ist - aus dem Zusammenhang gerissen - wenig aussagekräftig, und zudem fehlt die englische Entsprechung. Dass es sich bei der "school of fish" möglicherweise, oder ziemlich gewiss, um "a shoal of fish", eben einen Fischschwarm, und somit um einen Druckfehler handelt,

² Rezension von Walker PERCYs Roman *Der Idiot des Südens* in der NZZ vom 28. Juni 1985.

³ Rezension von *Das Haar der Berenike* von Claude SIMON im Tages-Anzeiger vom 24. Mai 1994

⁴ Rezension von *Lügen in Zeiten des Krieges* von Louis BEGLEY in *Die Zeit* vom 7. Oktober 1994

⁵ Tages-Anzeiger vom 12. Oktober 1993

dürfte nur der englischkundigen Leserin, dem englischkundigen Leser einleuchten.

Die Liste könnte beliebig verlängert werden, vorbildliche Ausnahmen bestätigen dabei leider nur die Regel.

Vor kurzem rückten zwei Ereignisse das literarische Übersetzen ins Zentrum der öffentlichen Aufmerksamkeit: im Jahre 1993 der - reichlich polemisch ausgefochtene - Streit um die deutsche Ausgabe von Lawrence NORFOLKs Roman *Lemprière's Wörterbuch*, der schon in der Übersetzung des Titels angelegt war⁶; im Jahre 1994 dann die Neuübersetzung von DOSTOJEWSKIs *Schuld und Sühne* bzw. jetzt eben *Verbrechen und Strafe* durch Swetlana GEIER. Da war plötzlich allerorten, in Zeitungen, Zeitschriften, Fernsehdiskussionen usw. die Rede vom Übersetzen, von Übersetzungsproblemen, von konkreten Übersetzungsvergleichen usw., und man bekam eine Ahnung davon, wie die publizistische Übersetzungskritik aussehen könnte.

Etwas anders gelagert, aber nicht weniger lamentabel ist die Bewusstseinslage bezüglich des Übersetzens nichtliterarischer Texte, z.B. im Falle von Artikeln für Zeitungen und Zeitschriften, von Sach- und Fachtexten aus den verschiedensten Gebieten, bei denen der Name des Übersetzers oder der Übersetzerin oft nicht genannt wird und wo häufig überhaupt nicht darauf hingewiesen wird, dass es sich um Übersetzungen handelt. Nur selten dringt etwas von möglichen Übersetzungsproblemen in unser Bewusstsein, vielleicht dann, wenn wir die (übersetzte) Bedienungsanleitung eines neu erworbenen Geräts mühsam zu deuten versuchen und letztlich doch nur Bahnhof verstehen. Es mag einem dann kurz dämmern, dass da irgendein unfähiger Übersetzer am Werk war, man empört sich kurz darüber, schüttelt den Kopf über die Dummheit der Menschen und zerbricht sich, wenn man das Gerät dann doch irgendwie zum Funktionieren gebracht hat, nicht weiter den Kopf darüber.

Übersetzungswissenschaft vs. praktisches Übersetzen

Eine Art vernachlässigtes Kind ist die Übersetzung aber auch in der Wissenschaft. Man weiss bis heute nicht so recht, wohin es eigentlich gehört, auch wenn in den letzten Jahren Anstrengungen unternommen wurden, ihm eine eigenständige Position zu verschaffen. Wurde z.B. früher das literarische Übersetzen der Literaturwissenschaft zugeordnet, das fachliche hingegen der

⁶ Das Deutsche kennt ja keinen sächsischen Genitiv, eine Tatsache, die allerdings unter der Wucht des angelsächsischen Einflusses in der Sprache (und nicht nur da) allmählich in Vergessenheit zu geraten scheint.

Linguistik, ist man heute bestrebt, diese Zweiteilung aufzuheben und von blossen Gradunterschieden zwischen den beiden Bereichen zu sprechen?

Innerhalb der Disziplin ist es die Kluft zwischen Theorie und Praxis, die immer wieder zu Besorgnis Anlass gibt. Wie soll man sich über das Übersetzen äussern? Rein theoretisch, um sich einen wissenschaftlicheren Anstrich zu geben, oder mehr aufs Praktische bezogen, weil da ja das eigentliche Übersetzen stattfindet? Tatsächlich scheint es sich hier nach wie vor um zwei verschiedene, miteinander kaum zu vereinbarende Dinge zu handeln. Vgl. z.B. Albrecht NEUBERT:

Es hat sich der beklagenswerte Zustand herausgebildet, dass Theoretiker und Praktiker verschiedene Sprachen zu sprechen scheinen.⁸

Und Mary SNELL-HORNBY:

Die Kritik ist (...) berechtigt, dass die Übersetzungstheorie ihre Anerkennung mit einer nur schwer überbrückbaren Distanz zu den Übersetzern "erkauft" hat.⁹

Übersetzungstheorien gibt es zahlreiche, befriedigend sei keine, meinen die Praktiker und Praktikerinnen, d.h. jene, welche das Übersetzen aktiv betreiben. Und weiter: Man habe bisher ohne (viel) Theorie übersetzt - und zudem gut übersetzt; man brauche also keine. So ein häufig gegen eine Translationstheorie vorgebrachter Einwand.¹⁰

Wenn man aber doch für eine solche einsteht, stellt sich die Frage, was sie denn leisten soll. Erwartet man von ihr vorgefertigte Rezepte zur direkten Umsetzung in die Praxis oder gar eine Art Lehrgang für perfektes Übersetzen, dürfte es kaum zu einer echten Annäherung kommen. Verstehen wir die Theorie aber als wissenschaftliches Instrument, mit dem auf Besonderheiten aufmerksam gemacht wird, mit dem sich vom Besonderen auf Allgemeines schliessen lässt und das in der Folge Entscheidungskriterien für das praktische Handeln, d.h. das praktische Übersetzen liefert, lässt sich einiges damit anfangen.

Ich habe mich entschlossen, mich hier weder für die Theorie noch die Praxis endgültig zu entscheiden noch das eine gegen das andere auszuspielen. Ich will keine bestehende Translationstheorie aufgreifen und auch keine neue

⁷ vgl. SNELL-HORNBY, a.a.O.

⁸ NEUBERT, Albrecht, *Translatorische Relativität*. In: Snell-Hornby, a.a.O., S. 86

⁹ SNELL-HORNBY, Mary, *Übersetzungswissenschaft und Anglistik*. In: PFISTER, M. (ed.), *Anglistentag 1984*, Passau. Vorträge, Giessen 1985 (Hoffmann), S. 411 - 423

¹⁰ VERMEER, Hans J., *Übersetzen als kultureller Transfer*. In: SNELL-HORNBY (1986), S. 30 - 53

vorstellen, sondern ein bisschen ethnomethodologisch an die Sache herangehen. Es soll um einen Versuch gehen, induktiv vom Besonderen zum Allgemeinen zu gelangen, und somit um das Wagnis der Überbrückung des Grabens zwischen Theorie und Praxis.

Das heisst konkret: Ich will von der praktischen Übersetzung bzw. einer praktischen Übersetzung ausgehen und schauen, was die Übersetzer und Übersetzerinnen eigentlich tun, wenn sie aus einer Sprache in eine andere übersetzen.

Die einfachste Vorstellung vom Übersetzen dürfte wohl diejenige sein, dass man einzelne Wörter, allenfalls einzelne Wendungen von einer Sprache in eine andere überträgt. So meinte z.B. eine Bekannte von mir, als ich noch tief in der Übersetzerinnenausbildung steckte, das würde ihr eigentlich auch gefallen, da könne man doch einfach hingehen und Wort für Wort übersetzen, das sei sicher ganz leicht und bequem und zudem noch interessant. Dass es dann doch nicht so leicht ist, muss seine Gründe haben. Sie führen zur Frage hin, was denn eigentlich genau übersetzt wird.

Im Geschilderten steckt die implizite Vorstellung, Übersetzen sei ein blosser Substituierungsprozess, bei dem die Elemente a1, a2, a3 etc. der Ausgangssprache durch die Elemente b1, b2, b3 etc. der Zielsprache ersetzt werden.

Das würde bedeuten, dass vom sprachlichen Zeichen, das bekanntlich aus einem inhaltlichen und einem ausdrucksseitigen Teil besteht, der erstere vom letzteren abgelöst und dem entsprechenden Laut der Zielsprache aufgepfropft wird. Das würde weiter bedeuten, dass es für jedes Wort, für jede Wendung der Ausgangssprache einen entsprechenden Ausdruck in der Zielsprache gibt und man nur nach diesem Wort oder dieser Wendung zu suchen braucht, um die richtige Lösung zu finden. Dass davon keine Rede sein kann, ist allen klar, die sich schon mit Übersetzen beschäftigt haben: Übersetzen ist mehr als nur sprachlicher Transfer, Übersetzen ist *kultureller Transfer*¹¹. Übersetzen ist eine komplexe Handlung, bei der sprachliche, stilistische, kulturelle, situationelle, funktionale und wahrscheinlich noch zahlreiche weitere Aspekte mitzubersichtigen und mitzuübertragen sind.

Die Verschiedenheiten der Sprachen äussern sich auf mindestens zwei Ebenen: auf jener des Sprachsystems und auf jener der Sprachverwendung, d.h. in Normen, Gewohnheiten, Konventionen, Stilen usw. Diese Unterscheidung ist insofern von Bedeutung, als sie für die Übersetzung grundlegende Konsequenzen nach sich zieht: Im ersten Fall verfügen die

¹¹ VERMEER, Hans J., a.a.O.

Sprachen nicht über die gleichen Ausdrucksmöglichkeiten, d.h. der Übersetzer, die Übersetzerin muss sich anders behelfen. Im zweiten Fall geht es um Unterschiede in der Verwendung bzw. in der Auswahl aus an sich vorhandenem Sprachmaterial.¹²

Als Veranschaulichung sei auf das bekannte Beispiel von Fritz GÜTTINGER in *Die Zielsprache* verwiesen. Es geht um die Verbotstafeln im Hauptbahnhof Zürich, die einen in vier Sprachen davor warnen, die Geleise zu überschreiten :

Überschreiten der Geleise verboten

Il est interdit de traverser les voies

È vietato attraversare i binari

It is forbidden to cross the lines

Es sind dies mehr oder weniger wörtliche Übersetzungen des originalen Ausdrucks. Zur englischen Entsprechung ist nun aber zu bemerken, dass es sich zwar um eine grammatikalisch korrekte Übertragung, aber gleichzeitig um eine völlig unübliche Äusserung handelt, d.h. sie entspricht nicht dem, was man in England in dieser bestimmten Situation üblicherweise sagt. Dort würde man nämlich vielmehr sagen bzw. schreiben: *Don't cross the lines* oder einfach: *no crossing*.¹³

Im folgenden soll je ein Beispiel systemimmanenter und sprachgebrauchsbedingter Unterschiede zwischen dem Deutschen und dem Französischen erläutert werden.¹⁴

Das Kompositum im Deutschen und Französischen

Das Deutsche hat eine Vorliebe dafür, Wörter zusammenzusetzen: insbesondere Substantive, Verben und Adjektive. Es ist dies ein offenes Programm, d.h. je nach Bedürfnis können immer neue Zusammensetzungen

¹² vgl. BLUMENTHAL, Peter, *Sprachvergleich Deutsch-Französisch*, Tübingen 1987 (Niemeyer, Romanistische Arbeitshefte)

¹³ GÜTTINGER, Fritz, *Zielsprache*, Zürich 1963 (Manesse), S. 7. Am Bahnhof Zürich-Stadelhofen lauten die Verbote heute übrigens wie folgt:

Überschreiten der Geleise verboten

Défense de traverser la voie

Vietato traversare i binari

Do not cross the railway lines

¹⁴ Dabei ist zu beachten, dass es sich hier nicht um distinktive, sondern um sich zum Teil überschneidende Kategorien handelt. Dass das Französische z.B. an sich über kein Nominalkompositionsprogramm verfügt, ist zwar eine Frage des Sprachsystems, aber da für die Übersetzung eines spezifischen deutschen Kompositums oft doch verschiedene Möglichkeiten zur Verfügung stehen, handelt es sich auch um eine Frage der Auswahl aus bestehendem Sprachmaterial (vgl. das folgende Kapitel).

gefunden und erfunden werden. Manche davon gehen irgendwann als lexikalisierte Ausdrücke ins Wörterbuch ein, andere bleiben bloss Augenblicksbildungen und verschwinden wieder. Das Französische kennt ein solches Kompositionsprogramm nicht bzw. nur in rudimentärer Form, sozusagen als Randerscheinung, z.B. im Bereich der Gastronomie :

l'omelette surprise
le café crème
le consommé maison
la truite meunière usw.

oder aus anderen Bereichen :

le wagon-restaurant
le mot-clé
la phrase-chliché
les bas nylon usw.¹⁵

Die französische Nominalkomposition ist, wie gesagt, ein limitiertes Programm. Im allgemeinen lernt man bei uns in der Schule, dass einem deutschen Kompositum grundsätzlich ein analytischer Ausdruck, genauer eine "de"-Konstruktion entspricht. Beispiele :

der Triumphbogen	l'arc de triomphe	
der Liebesbrief	la lettre d'amour	
das Taschengeld	l'argent de poche	
die Eisenbahn	le chemin de fer	usw.

Dabei wird leicht übersehen, dass es auch zahlreiche "à"-Konstruktionen gibt :

die Waschmaschine	la machine à laver
der Lippenstift	le rouge à lèvres
die Handtasche	le sac à main
das Segelschiff	le bateau à voiles

¹⁵ Es scheint hier allerdings eine Ausweitung des Programms in Gang gekommen zu sein, z.B. wenn es um die Einführung oder Übernahme neuer Sachverhalte und Begriffe geht, möglicherweise unter dem Einfluss fremder Sprachen, insbesondere des Englischen:

Krankenkasse	l'assurance maladie
Altersversicherung	l'assurance vieillesse
Schwefelland	le pays souf
Risikokapital	le capital risque

Auffallend ist dabei im Vergleich mit dem Deutschen die unterschiedliche Reihenfolge der Bestandteile: Im Deutschen wird das Determinans (Bestimmungswort) stets dem Determinatum (Grundwort) vorangestellt, während es im Französischen gerade umgekehrt ist, wobei hier der Anschluss mit oder ohne Bindestrich erfolgen kann.

Dass das jedoch nicht die ganze Wahrheit ist, soll an einem kurzen Ausschnitt aus Peter HANDKE, *Der kurze Brief zum langen Abschied*, in bezug auf die darin vorkommenden Nominalkomposita und deren Entsprechungen in der Übersetzung von Georges-Arthur GOLDSCHMIDT erläutert werden.

Die Jefferson Street ist eine stille Strasse in Providence. Sie führt um die *Geschäftsviertel* herum und mündet erst im Süden der Stadt, wo sie inzwischen Norwich Street heisst, in die *Ausfahrtsstrasse* nach New York. Hier und dort erweitert sich die Jefferson Street zu kleinen Plätzen, an denen Buchen und *Ahornbäume* stehen. An einem dieser Plätze, dem Wayland Square, liegt ein grösseres Gebäude im Stil englischer *Landhäuser*, das Hotel Wayland Manor. Als ich Ende April dort ankam, nahm der Portier zugleich mit dem Schlüssel einen Brief aus dem *Schlüsselfach* und übergab mir beides. Noch vor dem offenen Lift, in dem schon der *Liftführer* wartete, riss ich den Umschlag auf, der im übrigen kaum zugeklebt war. Der Brief war kurz und lautete: "Ich bin in New York. Bitte such mich nicht, es wäre nicht schön, mich zu finden."

So weit ich mich zurückerrinnern kann, bin ich wie geboren für Entsetzen und Erschrecken gewesen. *Holzseichte* lagen weit verstreut, still von der Sonne beschienen, draussen im Hof, nachdem ich vor den amerikanischen Bombern ins Haus getragen worden war. *Blutstropfen* leuchteten an den seitlichen *Haustorstufen*, wo an den *Wochenenden* die Hasen geschlachtet wurden. In einer Dämmerung, um so fürchterlicher, als sie noch immer nicht Nacht war, stolperte ich mit lächerlich baumelnden Armen den schon in sich zusammengesunkenen Wald entlang, aus dem nur die Flechten an den vordersten *Baumstämmen* noch herausschimmerten, rief ab und zu etwas, indem ich stehenblieb, kläglich leise vor Scham, und brüllte schliesslich aus der tiefsten Seele, als ich mich vor Entsetzen schon nicht mehr schämen konnte, in den Wald hinein nach jemandem, den ich liebe und der am Morgen in den Wald gegangen und noch nicht herausgekommen war, und wieder lagen weit verstreut im Hof, auch an den *Hausmauern* haftend, im *Sonnenschein* die staumigen Federn geflüchteter Hühner herum.

Ich trat in den Lift hinein, und als der alte Neger dabei sagte, ich sollte auf meinen Schritt achten, stolperte ich über den ein wenig erhöhten Boden der Kabine. Der Neger schloss die *Lifttür* mit der Hand und schob noch ein Gitter davor; mit einem Hebel setzte er den Lift dann in Bewegung.

* * *

La Jefferson Street est une rue tranquille de Providence. Elle contourne les *quartiers commerçants* et débouche dans le sud de la ville, devenue entre-temps Norwich Street, sur la *route d'accès* à New York. Par endroits la Jefferson Street s'élargit pour former de petites places bordées de hêtres et d'érables. Sur l'une de ces places, le Wayland Square, se trouve un assez grand bâtiment dans le style des *maisons de campagne* anglaises: l'hôtel Wayland Manor. Lorsque j'y arrivai fin avril, le portier prit en même temps que la clé une lettre dans le *casier* et me la tendit toutes deux. Devant la porte ouverte de l'ascenseur où le *liftier* déjà attendait, je déchirai l'enveloppe qui d'ailleurs collait à peine. La lettre était courte et disait: "Je suis à New York. Ne me cherche pas, il n'est pas souhaitable que tu me trouves."

Aussi loin que je peux me souvenir, je suis comme né pour l'épouvante et l'effroi. Il y avait des *bûches éparpillées* partout, éclairées par le soleil, dehors dans la cour, quand on m'eut emporté dans la maison au passage des bombardiers américains. Des *gouttes de sang* luisaient sur les marches de l'*entrée des maisons* où, en fin de semaine, on tuait les lapins. Dans une pénombre d'autant plus effrayante qu'elle n'était pas encore la nuit, je trébuchais les bras ridiculement ballants le long de la forêt déjà appesantie sur elle-même et dont on ne voyait que les barbes sur les *branches* les plus avancées; de temps à autre, je criais quelque chose en direction de la forêt, plaintivement à force de honte et hurlais enfin du fond de mon âme lorsque, à force de terreur, je ne pouvais même plus avoir honte, appelant quelqu'un que j'aimais, parti le matin dans la forêt et qui n'en était pas encore sorti, et de nouveau il y avait éparpillées partout dans la cour, accrochées jusqu'aux *murs des maisons*, au soleil, les plumes duvetuses de poules qui avaient pris la fuite.

J'entrai dans l'ascenseur et lorsque le vieux liftier noir me dit de faire attention à la marche, je trébuchai sur le sol un peu surélevé de la cabine. Le liftier ferma la *porte de l'ascenseur* et poussa encore une grille pardevant; avec une manette il mit l'ascenseur en mouvement.

Der Befund lässt sich wie folgt zusammenfassen :

Es gibt im Französischen offenbar grundsätzlich *vier* mögliche Formen der Entsprechung für ein deutsches Nominalkompositum :

1. Dem deutschen Nominalkompositum entspricht ein französisches Nominalkompositum. Dieses Verfahren kommt im vorliegenden Text nicht zur Anwendung. Das deckt sich mit der Feststellung, dass es sich hier um eine marginale Erscheinung handelt.

2. Das deutsche Kompositum wird durch eine "de"- oder "à"-Konstruktion wiedergegeben, wie sie hier im Text einige Male, allerdings nur in der "de"-Form auftritt :

3	Ausfahrtsstrasse	3	la route d'accès
6	Landhäuser	6	des maisons de campagne
15	Blutstropfen	15	des gouttes de sang
16	Hauistorstufen (3teilig)	16	l'entrée des maisons (nicht wörtliche Entsprechung)
16	(an den) Wochenenden	16	(en) fin de semaine
25	Hausmauern	24	(aux) murs des maisons
29	Lifttür	28	la porte de l'ascenseur

3. Einem deutschen Nominalkompositum entspricht eine durch ein Adjektiv erweiterte Nominalphrase; dafür gibt es nur ein Beispiel im Text :
1/2 die Geschäftsviertel 1/2 les quartiers commerçants
Diese Entsprechung ist jedoch bedeutend häufiger, als man gemeinhin annimmt. Ich nenne ein paar weitere Beispiele :

die Milchstrasse	la voie lactée
das Haustier	l'animal domestique
die Stimmbänder	les cordes vocales
die Weltausstellung	l'exposition mondiale

4. Ein deutsches Kompositum wird im Französischen durch einen einfachen Ausdruck wiedergegeben. Es sind innerhalb dieser Gruppe zwei Untergruppen zu unterscheiden :
a) Die Entsprechung besteht in einem derivativen Nomen, gebildet aus dem Basismorphem und einem Ableitungsmorphem :

8 Schlüsselfach	7 le casier
9 der Liftführer	8 le liftier

Auch hier handelt es sich um eine recht häufige Erscheinung; ich führe zur Veranschaulichung einige weitere, nicht im Text vorkommende Beispiele an :

der Apfelbaum	le pommier
das Wespennest	le guêpier
der Milchmann	le laitier
das Tintenfass	l'encrier
das Schachbrett	l'échiquier

Da das Ableitungsmorphem offensichtlich verschiedene "Bedeutungen" haben kann, z.B. - um es etwas naiv zu formulieren - "Baum" in "pommier", "Nest" in "guêpier", "Mann" in "laitier", "Brett" in "échiquier" - kann es hier auch zu Polysemien kommen :

le glacier ist einerseits der Gletscher, andererseits der Eisverkäufer
 le bananier ist der Bananenbaum oder der Bananendampfer
 usw.

b) Das komplexe deutsche Kompositum wird in ein einzelnes Wort aufgelöst :

4 Ahornbäume	4 érables
12 Holzscheite	11 bûches
17 Baumstämme	16 branches (= eigentl. Zweige, Äste)
22 (im) Sonnenschein	20 (au) soleil

Welche Schlussfolgerungen lassen sich daraus ziehen?¹⁶ :

1. Beim praktischen Übersetzen gilt es, die festgestellten Strukturunterschiede stets im Auge bzw. im Hinterkopf zu behalten, sei es beim Übersetzen vom Deutschen ins Französische oder umgekehrt.
2. Die relative Häufigkeit der letzten, der vierten Gruppe - es sind dies immerhin sechs von insgesamt 14 deutschen Komposita, denen im Französischen nur ein einfaches Wort entspricht - gibt zu weitergehenden Überlegungen Anlass. Es stellt sich nämlich die Frage, ob in diesem Fall nicht etwas von der deutschen Ausdrücklichkeit, Explizitheit, Konkretheit oder wie immer man das nennen will verloren geht und ob in diesem Fall von einer äquivalenten Übersetzung - um diesen ominösen Begriff hier ins Spiel zu bringen - die Rede sein kann.

¹⁶ Es ist klar, dass Schlüsse hier überhaupt nur im Bewusstsein gezogen werden können, dass der Untersuchung ein beschränktes Korpus zugrunde liegt und dass zur Erhärtung weiteres Material hinzugezogen werden müsste.

Umgekehrt stellt sich die Frage, ob aus der Tatsache, dass das Deutsche zu einer gewissen Verdeutlichung neigt, nicht etwas über das rein Sprachliche hinaus zu schliessen ist.

Diesen Fragen weiter nachzugehen ist hier schon angesichts der Beschränktheit des Materials nicht der Ort.

Modalpartikeln

Es sind dies die kleinen, von Sprachpflegern lange Zeit äusserst verpönten, auch Flick- oder Füllwörter genannten Wörtchen wie *aber, auch, bloss, denn, doch, eben, eigentlich, einfach, etwa, erst, halt, ja, mal, nur, ruhig, schon, vielleicht, wohl* usw. Zur Zeit umfasst die Liste etwa 26 solcher meist als Modal- oder Abtönungspartikeln bezeichneter Wörter.¹⁷ Eine befriedigende Begriffsbestimmung gibt es dafür offenbar bis heute nicht, so dass man sich zumeist mit einer Aufzählung behilft.¹⁸ Die Auffassung, dass diese Partikeln doch nicht so unwichtig und geringzuschätzen sind, dürfte sich in der letzten Zeit besonders in der Linguistik durchgesetzt haben. Nun scheinen aber diese merkwürdig polysemen und polyfunktionalen Wörtchen eine Spezialität des Deutschen zu sein. Im Französischen gibt es nämlich nicht nur bedeutend weniger davon - die meisten Aufzählungen bringen es gerade auf fünf: *bien, donc, peut-être, déjà, mais* -, sondern sie werden auch weniger häufig gebraucht als im Deutschen. Da stellt sich natürlich die Frage, was mit diesen Modalpartikeln geschieht, wenn sie - z.B. im Rahmen eines literarischen Textes - ins Französische übersetzt werden sollten. Es soll dies an einem Textausschnitt aus Kafkas *Der Prozess* vorgeführt werden. Dabei wird ein etwas erweiterter Begriff von "Modalpartikel" angewendet, der auch modalpartikelähnliche Ausdrücke miteinschliesst, die unter Umständen auch einem anderen Bereich, z.B. dem des Satzadverbials, zuzuordnen sind (in der folgenden Liste sind sie jeweils mit einem Fragezeichen versehen).

4. Kapitel

In der nächsten Zeit war es K. unmöglich, mit Fräulein Bürstner *auch nur* wenige Worte zu sprechen. Er versuchte auf die verschiedenste Weise, an sie heranzukommen, sie aber wusste es immer zu verhindern. Er kam gleich nach dem Büro nach Hause, blieb in seinem Zimmer, ohne das Licht anzudrehen, auf dem Kanapee sitzen und beschäftigte sich mit nichts anderem, als das Vorzimmer zu beobachten. Ging etwa das Dienstmädchen vorbei und schloss die Tür des scheinbar leeren Zimmers, so stand er nach einem Weilchen auf und öffnete sie wieder. Des Morgens stand er um eine Stunde früher auf als sonst, um *vielleicht* Fräulein Bürstner allein

¹⁷ nach der Liste von WEYDT/HENTSCHEL, *Kleines Abtönungswörterbuch*. In: H. WEYDT, *Partikeln und Interaktion*, Tübingen 1983

¹⁸ vgl. BLUMENTHAL, a.a.O., S. 106.

treffen zu können, wenn sie ins Büro ging. Aber keiner dieser Versuche gelang. Dann schrieb er ihr einen Brief sowohl ins Büro als auch in die Wohnung, suchte darin nochmals sein Verhalten zu rechtfertigen, bot sich zu jeder Genugtuung an, versprach, niemals die Grenzen zu überschreiten, die sie ihm setzen würde, und bat *nur*, ihm die Möglichkeit zu geben, einmal mit ihr zu sprechen, besonders da er *auch* bei Frau Grubach nichts veranlassen könnte, solange er sich nicht vorher mit ihr beraten habe, schliesslich teilte er ihr mit, dass er den nächsten Sonntag während des ganzen Tages in seinem Zimmer auf ein Zeichen von ihr warten werde, das ihm die Erfüllung seiner Bitte in Aussicht stellen oder das ihm wenigstens erklären solle, warum sie die Bitte nicht erfüllen könne, obwohl er *doch* versprochen habe, sich in allem ihr zu fügen. Die Briefe kamen nicht zurück, aber es erfolgte *auch* keine Antwort. Dagegen gab es Sonntag ein Zeichen, dessen Deutlichkeit genügend war. Gleich früh bemerkte K. durch das Schlüsselloch eine besondere Bewegung im Vorzimmer, die sich bald aufklärte. Eine Lehrerin des Französischen, sie war übrigens eine Deutsche und hiess Montag, ein schwaches, blasses, ein wenig hinkendes Mädchen, das bisher ein eigenes Zimmer bewohnt hatte, übersiedelte in das Zimmer des Fräulein Bürstner. Stundenlang sah man sie durch das Vorzimmer schlürfen. Immer war noch ein Wäschestück oder ein Deckchen oder ein Buch vergessen, das besonders geholt und in die neue Wohnung hinübergetragen werden musste.

Als Frau Grubach K. das Frühstück brachte - sie überliess, seitdem sie K. *so* erzürnt hatte, *auch* nicht die geringste Bedienung dem Dienstmädchen -, konnte sich K. nicht zurückhalten, sie zum erstenmal seit fünf Tagen anzusprechen. "Warum ist *denn* heute ein solcher Lärm im Vorzimmer?" fragte er, während er den Kaffee eingoss, "könnte das nicht eingestellt werden? Muss *denn* gerade am Sonntag aufgeräumt werden?" Obwohl K. nicht zu Frau Grubach aufsaß, bemerkte er *doch*, dass sie, wie erleichtert, aufatmete. Selbst diese strengen Fragen K.s fasste sie als Verzeihung oder als Beginn der Verzeihung auf. "Es wird nicht aufgeräumt, Herr K.", sagte sie, "Fräulein Montag übersiedelt *nur* zu Fräulein Bürstner und schafft ihre Sachen hinüber." Sie sagte nichts weiter, sondern wartete, wie K. es aufnehmen und ob er ihr gestatten würde, weiterzureden. K. stellte sie aber auf die Probe, rührte nachdenklich den Kaffee mit dem Löffel und schwieg. Dann sah er zu ihr auf und sagte: "Haben Sie *schon* Ihren früheren Verdacht wegen Fräulein Bürstner aufgegeben?" "Herr K.", rief Frau Grubach, die *nur* auf diese Frage gewartet hatte, und hielt K. ihre gefalteten Hände hin. "Sie haben eine gelegentliche Bemerkung letzthin *so* schwer genommen. Ich habe ja nicht im entferntesten daran gedacht, Sie oder irgend jemand zu kränken. Sie kennen mich *doch* schon lange genug, Herr K., um davon überzeugt sein zu können. Sie wissen *gar* nicht, wie ich die letzten Tage gelitten habe! Ich sollte meine Mieter verleumdend! Und Sie, Herr K., glaubten es! Und sagten, ich solle Ihnen kündigen! Ihnen kündigen!" Der letzte Ausruf erstickte *schon* unter Tränen, sie hob die Schürze zum Gesicht und schluchzte laut.

*
*
*

Les jours suivants, K. ne parvint pas à adresser la parole à Mademoiselle Bürstner. Il essaya de l'approcher par tous les moyens, mais elle réussissait toujours à l'en empêcher. Il rentrait directement du bureau et se tenait dans sa chambre, dans le noir, étendu sur le canapé, et surveillait l'antichambre. Si la bonne, en passant, fermait la porte de la chambre qu'elle croyait vide, K. se levait au bout d'un moment pour aller la rouvrir. Le matin, il se levait une heure plus tôt que d'habitude, *dans l'espoir* de rencontrer Mademoiselle Bürstner seule avant qu'elle parte travailler. Mais toutes ces tentatives échouèrent. Alors il lui écrivit une lettre en deux exemplaires, l'un adressé à la pension et l'autre au bureau de la jeune femme; il tentait d'y justifier encore sa conduite, offrait de réparer comme elle voudrait le tort causé, promettait de ne jamais passer les bornes qu'elle fixerait et la pria *seulement* de lui accorder la possibilité de lui parler une fois, car il ne pouvait rien faire auprès de Madame Grubach sans qu'ils se fussent concertés; enfin il l'informait qu'il passerait dans sa chambre toute la journée du dimanche à guetter un signe d'elle qui lui laisse espérer d'être exaucé ou du moins lui explique pourquoi il ne pouvait pas l'être, bien qu'il eût promis d'en passer par où elle voudrait. Les lettres ne furent pas retournées, mais elles restèrent sans réponse. En revanche, il y eut le dimanche un signe suffisamment clair. Dès le matin, K. observa dans l'antichambre, par le trou de la serrure, une agitation qui s'expliqua bientôt. Une professeur de français, allemande au demeurant et nommée Montag, une jeune femme anémique et boitant légèrement, qui avait occupé jusque-là une chambre seule, était en train d'emménager dans celle de Mademoiselle Bürstner. Pendant des heures, elle traîna les

pieds en traversant et retraversant l'antichambre. Sans cesse elle oubliait un livre, un linge ou un bout d'étoffe, et revenait tout exprès pour l'emporter dans son nouveau gîte.

Lorsque Madame Grubach apporta son petit déjeuner à K. (car depuis qu'elle l'avait mis en colère, elle ne souffrait plus que ce fût la bonne qui le serve), K. ne put s'empêcher de lui adresser la parole, pour la première fois depuis cinq jours. En se servant du café, il lui demanda: - Pourquoi y a-t-il aujourd'hui un tel vacarme dans l'antichambre? On ne pourrait pas y mettre fin? Est-il indispensable qu'on fasse ce remue-ménage un dimanche? Sans regarder Madame Grubach, K. s'aperçut que ses questions lui étaient un poids du coeur. Ces propos revêches signifiaient pour elle son pardon, ou le début de son pardon. - On ne fait pas le ménage, Monsieur K., dit-elle. C'est *seulement* Mademoiselle Montag qui s'installe chez Mademoiselle Bürstner et transporte ses affaires. Elle n'en dit pas davantage et attendit de voir comment K. allait prendre les choses et s'il lui permettrait de poursuivre. Mais K. la mit à l'épreuve, en tournant pensivement sa cuillère dans son café sans rien dire. Puis il leva les yeux et dit: - Vous avez *déjà* renoncé à soupçonner Mademoiselle Bürstner? Madame Grubach n'attendait *que* cette question et s'écria, en tendant vers K. ses mains jointes: - Monsieur K., vous avez *très* mal pris une remarque faite en passant. Je n'avais pas la moindre intention de vous offenser ou d'offenser qui que ce soit. Vous me connaissez depuis assez longtemps, Monsieur K., pour en être persuadé. Vous ne savez pas ce que j'ai enduré depuis quelques jours! Moi, je calomnierais mes locataires! Et vous croiriez une chose pareille, Monsieur K! Jusqu'à dire que je devrais vous donner congé! A vous! Ce dernier cri s'étouffa dans les larmes, Madame Grubach cacha son visage dans son tablier et sanglota bruyamment.

Die Liste ergibt folgendes Bild :

1	auch nur	1	-
6	etwa	5	-
9	vielleicht (?)	7	dans l'espoir
13	nur (?)	12	seulement
14	auch (?)	13	-
19	doch	16/17	-
20	auch (?)	18	-
30	so	28	-
31	auch	28	-
33	denn	31	-
34	denn gerade	32	-
36	doch	34	-
38	nur (?)	37	seulement
42	schon (?)	43	déjà
44	nur (?)	44	ne ... que
45	so	46	très
46	ja	46/47	-
47	doch	47/48	-
48	gar	49	-
51	schon (?)	51	-

Kommentar: Von den 20 gezählten Modalpartikeln im Deutschen wurden nur gerade sechs übersetzt. Es stellt sich die gleiche Frage wie vorhin: ob

durch diese Auslassungen nicht etwas Wesentliches des Originals verloren geht, und zwar auf semantisch-pragmatischer wie auf stilistischer Ebene.¹⁹

In seinem Aufsatz *Literarische Übertragungen - empirisches Bedenken*²⁰ hat sich Fritz SENN Gedanken zu KAFKAs auffälligem Modalpartikelstil gemacht. Er setzt sich in einem Kapitel vor allem mit dem speziellen Wörtchen "eigentlich" auseinander, kommt dann aber zum verallgemeinernden Schluss:

Bemerkenswert bleibt immerhin, dass die Deutsche Denkweise ein solches Arsenal von einpassenden, bereinigenden, hinter sich greifenden oder emotiven oder auch nur lubrifizierenden Wortgeräuschen braucht, wie in einem ständigen Bedürfnis nach Absicherung. Das mag ein Grund sein, weshalb sie uns bei KAFKA so quälend richtig vorkommen.²¹

Und weiter, das Problem der Übersetzung relativierend:

Was KAFKA durch Ballung qualifizierender Signale zustande bringt, wird selbstverständlich in seiner Prosa auch anderswie, auf viele Weise, ausgedrückt, so dass wir den Verlust an Abtönung auch nicht überschätzen sollten.²²

Und trotzdem - als Übersetzer, als Übersetzerin fühlt man letztlich doch immer ein Unbehagen, wenn es darum geht, irgendetwas auslassen zu müssen, und es ist immer wieder ein schwerer und schwerwiegender Entscheid, der da von Fall zu Fall gefällt werden muss.

¹⁹ Dies um so mehr, als im Französischen durchaus Entsprechungen für diese Modalpartikeln gefunden werden können, wenn auch oft in anderer Form und Struktur, wie z.B. BLUMENTHAL, a.a.O., S. 107 f., zu zeigen versucht hat. Einige Beispiele:

Seid ihr aber gross geworden.

Mais qu'est-ce que vous avez grandi!

Er ist halt nicht mehr der Jüngste.

Eh oui, c'est qu'il n'est plus très jeune.

Komm mal her!

Viens donc!

Das war vielleicht langweilig!

Ca, alors, que c'était ennuyeux!

Wo habe ich bloss meine Brille?

Où ai-je bien pu mettre mes lunettes?

Ich weiss ja, dass das nicht einfach ist.

Je sais bien que ce n'est pas simple.

Ich krieg dich schon!

N'aie pas peur, je l'aurai!

²⁰ in SNELL-HORNBY (1986)

²¹ S. 81

²² S. 81

Schluss

Ich hoffe, mit diesen Ausführungen angedeutet zu haben, dass und in welcher Weise die Übersetzung als wichtiger Bereich der angewandten Linguistik zu betrachten ist und wie eine Brücke von der praktischen Übersetzung zur Übersetzungswissenschaft und umgekehrt geschlagen werden kann. Ich hoffe, gezeigt zu haben, wo Übersetzungsprobleme liegen können bzw. wo sie beginnen. Selbstverständlich handelt es sich bei den genannten Beispielen nur um winzige Teilbereiche in einem Meer divergierender Phänomene selbst bei kulturell eng verwandten Sprachen. Es ginge jetzt darum, die Vergleiche weiterzuführen, Stufe um Stufe, über die reine Wortebene hinaus, über Syntaktisches, Idiomatisches, Stilistisches, Musikalisches, über angebrachte und zulässige - oder eben nicht zulässige - Übersetzungsverfahren wie Modulation, Transposition, Adaptation usw. bis zur übergeordneten Textebene, bei der es um den Entscheid geht, ob die Übersetzung in jeder möglichen Hinsicht dem Original gerecht wird. Und je höher man steigt, d.h. je umfassender der ganze Text ins Blickfeld rückt, desto schwieriger wird die Beurteilung. Soviel ist sicher: In einem pauschalen Sätzchen lässt sich dies nicht abhandeln.

Bibliographie

- BLUMENTHAL, Peter (1987): *Sprachvergleich Deutsch-Französisch*, Tübingen, Niemeyer, Romanistische Arbeitshefte.
- GÜTTINGER, Fritz (1963): *Zielsprache*, Zürich, Manesse.
- NEUBERT, Albrecht (1986): "Translatorische Relativität", in: Mary SNELL-HORNBY (Hrsg.), *Übersetzungswissenschaft. Eine Neuorientierung*, Tübingen, Francke.
- SNELL-HORNBY, Mary (1985): "Übersetzungswissenschaft und Anglistik", in: M. PFISTER (ed.), *Anglistentag 1985, Passau. Vorträge*, Giessen, Hoffmann.
- SNELL-HORNBY, Mary (1986)(Hrsg.): *Übersetzungswissenschaft. Eine Neuorientierung*, Tübingen, Francke.
- VERMEER, Hans J. (1986): "Übersetzen als kultureller Transfer", in: Mary SNELL-HORNBY (Hrsg.), *Übersetzungswissenschaft. Eine Neuorientierung*, Tübingen, Francke.
- WEYDT, Harald, Elke HENTSCHEL (1983): "Kleines Abtönungswörterbuch", in: Harald WEYDT, *Partikeln und Interaktion*, Tübingen.

Schriftliches und mündliches Erzählen in der Primarschule: Schriftspracherwerb bei zweisprachigen Kindern in der deutschen Schweiz — eine Vorstudie.¹

Mirjam EGLI

Abstract

This paper presents a study undertaken preliminary to a research project on the acquisition of literacy skills in bilingual children speaking one language at home (L1) and learning to read and write another language at school (L2). In order to understand the relationship between the abilities of monologic decontextualized discourse production in L1 and in L2, we compared the oral and written versions of the telling of a picture-book story (the so-called Frog-Story) by two ten-year-old French speaking girls educated in the German speaking part of Switzerland. We analyzed the narratives with regard to anaphoric cohesion and to the structuring of the texts by connecting elements. The results were related to information about the children's linguistic and educational background.

1. Einleitung

1.1. Vorbemerkungen

Im vorliegenden Beitrag möchte ich die Vorstudie zu einem Forschungsprojekt vorstellen, das zum Ziel hat, schriftliche und mündliche Erzählfähigkeiten bei zweisprachigen Kindern zu untersuchen. Vorstudie und Hauptstudie sind Teil des europäischen Pilotprojektes 'Early literacy' (vgl. A. HÄCKI BUHOFFER in diesem Band), dessen schweizerischer Teil im Rahmen eines vom Schweizerischen Nationalfonds unterstützten Projektes unter der Leitung von A. HÄCKI BUHOFFER und G. LÜDI durchgeführt wird. Der vorliegenden Vorstudie und dem europäischen Projekt liegen dieselbe Methode der Datensammlung zugrunde, nämlich die schriftliche und mündliche Erzählung der aus der neueren Diskurserwerbsforschung bekannten 'Frog-Story'.

Wie in der europäischen Pilotstudie insgesamt ging es in der Vorstudie darum, zu untersuchen, wie sich bei Kindern im Primarschulalter die Fähigkeit entwickelt, mittels kohäsionsstiftender Sprachmittel zusammenhängende Texte zu produzieren. Im Zentrum des Interesses steht die Frage, ob sich diese Fähigkeiten im Mündlichen und im Schriftlichen parallel entwickeln, oder ob sich Unterschiede beobachten lassen. Im Hinblick darauf wurden in der Vorstudie die **Kohäsion** (anaphorischer Verweis) und die **Konnexion** (Verknüpfung von Äusserungen durch Textorganisatoren) in den schriftlichen

¹ Der vorliegende Beitrag ist eine überarbeitete Version eines Arbeitspapiers in französischer Sprache; dieses wird im Publikationsband des Workshops 'Contexts of literacy', der in Nizza im September 1994 durchgeführt wurde, erscheinen (EGLI/LÜDI, im Druck).

und mündlichen Nacherzählungen bei zweisprachigen Kindern in ihren beiden Sprachen analysiert. Es handelt sich dabei um zwei 10jährige, in der deutschen Schweiz eingeschulte Kinder Westschweizer, französischsprachiger Eltern.

Die Vorstudie stellt insofern einen selbständigen Beitrag dar, als es sich nicht darum handelte, die schriftlichen und mündlichen Erzählfähigkeiten der bilingualen Kinder mit jenen ihrer einsprachigen Kollegen zu vergleichen (dies wird einen Teil der Hauptstudie ausmachen). Im Vordergrund steht vielmehr die Spezifität der bilingualen Entwicklung der Schriftlichkeit (*biliteracy*) und die Frage, inwiefern sich beim zweisprachigen Kind die Erzählfähigkeiten mündlich und schriftlich, französisch (Familiensprache) und deutsch (Schulsprache) unterscheiden oder ähnlich sind.

Im einleitenden Teil möchte ich zunächst den theoretischen und empirischen Rahmen der Vorstudie skizzieren; dann soll im zweiten Teil auf Analysen, Resultate und Interpretationen der zwei Fallbeispiele eingegangen werden.

1.2. Der Erwerb der Schriftlichkeit bei zweisprachigen Kindern — ein noch wenig erforschtes Gebiet

Schreiben lernen bedeutet nicht nur, sich neue motorische Fähigkeiten sowie den korrekten Gebrauch der Orthographie anzueignen, sondern erfordert auch eine grundlegende Reorganisation der sprachlichen Kompetenz. Um Texte schreiben zu können, muss das Kind lernen, seine Sprachproduktion autonom zu kontrollieren.² Dies ist in der alltäglichen Kommunikation, in der sich das Kind auf höchst effiziente Weise der Sprache bedient — teilweise auch dank der Kooperativität seiner Gesprächspartner/innen — nicht unbedingt notwendig. Die Reorganisation des sprachlichen Repertoires, die der Erwerb der Schriftlichkeit (engl. *literacy*) mit sich bringt, betrifft jedoch nicht nur die schriftliche Ausdrucksfähigkeit, sondern wirkt sich auch auf die mündliche Kompetenz aus, gerade wenn es um komplexere monologische Diskurstypen wie etwa die Erzählung oder die Erläuterung geht.

Die Tatsache, dass man sich der kognitiven und sprachlichen Implikationen dieses Erwerbs bewusst wurde, führte dazu, dass seit geraumer Zeit die Produktion von schriftlichen wie auch mündlichen Diskursen bei einsprachigen Kindern unterschiedlichster sprachlicher Herkunft untersucht wird (z.B. KARMILOFF SMITH 1981, HICKMANN 1987, BERMAN/SLOBIN 1994, AUGST/FEIGEL 1986, FAYOL 1986, SCHNEUWLY 1988). Dem Erwerb der doppelten Schriftlichkeit (engl. *biliteracy*), d.h. dem Erwerb der Fähigkeit bei zweisprachigen Kindern, sich in zwei Sprachen der Schriftsprache zu bedienen,

² Für eine Diskussion dieser Fähigkeiten vgl. z.B. SCHNEUWLY 1988.

wird jedoch in der Forschung erst seit kurzem Aufmerksamkeit geschenkt. In den zu Klassikern gewordenen Handbüchern (GROSJEAN 1982, KIELHÖFER/JONEKEIT 1983, SAUNDERS 1988 usw.) zur Zweisprachigkeit etwa wird das Thema nur am Rande berührt.

GROSJEAN (1982) zum Beispiel geht kaum auf die Problematik der *biliteracy* ein und weist lediglich anekdotisch auf literarische Werke hin, die von zweisprachigen Autoren verfasst wurden (vgl. ebda, 287). Das Bild der perfekten *biliteracy*, welche eine grosse Ausnahme ist (wer kann sich schon mit Elias CANETTI oder Joseph CONRAD vergleichen), war lange Zeit Teil des Mythos vom idealen Bilingualismus, der auch heute noch in den Köpfen der meisten Leute existiert. In der Bilingualismusforschung hat sich aber in den letzten Jahren eine offenere, plurale Konzeption der Zweisprachigkeit durchgesetzt. Zweisprachig sein bedeutet nicht, zwei Sprachen perfekt (d.h. so gut wie eine einsprachige Person) zu beherrschen. So meint z.B. ROMAINE (1989), dass, wenn man dies als Kriterium für Bilingualismus annimmt,

"all bilinguals are semilingual to a certain extent. This makes the term of very little use if it refers to no more than the fact that the bilingual's languages have to compete for use in different domains. An individual's competence in those languages simply reflects their unequal distribution" (ROMAINE 1989, 253).

Damit ist gemeint, dass unterschiedliche sprachliche Kompetenzen bei der zweisprachigen Person die natürliche Folge des Gebrauchs der Sprachen in unterschiedlichen Situationen und zu unterschiedlichen Zwecken sind und dass daher Zweisprachige nicht einfach mit Einsprachigen verglichen werden können (vgl. dazu auch GROSJEAN 1982).

Dies gilt natürlich auch für die doppelte Schriftlichkeit. So ist es zum Beispiel möglich, dass eine zweisprachige Person in ihren beiden Sprachen sehr unterschiedliche Schriftlichkeitskompetenzen besitzt :

"Since many biliterate bilinguals who regularly use their two languages do so in clearly differentiated circumstances, it is perfectly feasible to envisage the productive bilingual who speaks language A better than he writes it and writes language B better than he speaks it. By 'better' here we mean, of course, with greater ease or with less disparity from the monoglot norms of reference. Situations like this are prevalent in countries where formal education is conducted in a language different from that of everyday life, particularly if the home language has no written form" (BAETENS BEARDSMORE 2nd ed. 1986, 19).

Biliteracy wird in der neueren Bilingualismuskritik vor allem im Hinblick auf die Tatsache betrachtet, dass die Beherrschung der Schriftlichkeit — gerade im Fall von Kindern migrierender Eltern — in unserer Gesellschaft einen wichtigen schulischen Selektionsfaktor darstellt. Im Vordergrund steht vor allem die Diskussion makro-sozialer Faktoren, wie Vor- und Nachteile der verschiedenen Modelle zweisprachiger Erziehung innerhalb bestehender Erziehungssysteme, in jeweils bestimmten sozialen, politischen und ökonomischen Kontexten. So wird beispielsweise die Notwendigkeit debattiert, zwischen dem Wohl des Kindes oder der Zukunft einer sprachlichen Minderheit zu entscheiden, oder die Effizienz gewisser erzieherischer Massnahmen evaluiert (s. z.B. HORNBERGER 1989, PAINCHAUD 1992, ROMAINE 1989). Im Zusammenhang mit der Evaluierung von Erziehungsmodellen gibt es auch vereinzelte empirische Studien zur Entwicklung von schriftlichen Fähigkeiten, wie zum Beispiel VERHOEVEN 1987 und 1991 oder EDELSKY 1982.

Für den unangeleiteten Erwerb der *biliteracy* (d.h. den ausser-schulischen Erwerb der Schriftlichkeit in einer Sprache beim zweisprachigen Kind) hat man sich nur wenig interessiert. In den "klassischen" Handbüchern findet man dazu widersprüchliche Meinungen, die eher intuitiv als auf breitere empirische Resultate abgestützt sind. So raten z.B. KIELHÖFER/JONEKEIT 1983 Eltern von zweisprachigen Kindern davon ab, diese gleichzeitig in zwei Sprachen schreiben lernen zu lassen. Dabei denken sie aber weniger an den Erwerb diskursiver Fähigkeiten, als vor allem an die Gefahr, dass das Kind durch zwei verschiedene orthographische Systeme verwirrt werden könnte (vgl. ebda, 59). SAUNDERS 1988 hingegen bestreitet dies vehement und berichtet von positiven Erfahrungen mit seinen eigenen, englisch/deutsch erzogenen Kindern (vgl. ebda, 199ff).

In der neueren Bilingualismus-Literatur stösst man also vermehrt auf Überlegungen und Studien im Hinblick auf ökonomische, politische, soziale und erzieherische Faktoren, die die Komplexität der *biliteracy*-Problematik offenlegen. Die Entwicklung unterschiedlicher Formen von *biliteracy* ist jedoch, vor allem was den Erwerb diskursiver Fähigkeiten angeht, empirisch noch relativ wenig erforscht.

1.3. Theoretischer und empirischer Rahmen von Vor- und Hauptstudie

Im Hinblick auf die eben beschriebene Forschungslage präsentiert sich unser Forschungsprojekt wie folgt :

1.3.1. Zum theoretischen Hintergrund

a) Besonderheiten der schriftlichen Sprachproduktion und deren Erwerb

Wie bereits erwähnt sind Orthographie und Motorik, die das Kind zunächst erwerben muss, um schreiben zu können, nur ein Teil der Fähigkeiten, die den Gebrauch des Schriftlichen ausmachen. Ebenso wichtig ist der Erwerb von neuen sprachlichen Ausdrucksformen:

"Le problème de l'enfant tout au long de l'école primaire est de produire un texte écrit qui ne soit pas la simple transcription de l'oral" (PONTECORVO 1991, 73).

Angesichts der materiellen Differenz und der unterschiedlichen Produktionsbedingungen dienen mündliche und schriftliche Sprache typischerweise anderen Zwecken und haben andere Funktionen.³ Sie sind auch mit jeweils spezifischen sozialen Praktiken verbunden. Deshalb haben sich in der sozialen Praxis unterschiedliche Normen herausgebildet — Normen, die bestimmte sprachliche Züge in der einen Modalität als "markiert" und im anderen als "nicht markiert" erscheinen lassen (vgl. SCINTO 1986, 52). Ein illustratives Beispiel dafür ist das im mündlichen Französisch sehr häufig verwendete Verfahren, eine Nominalform durch ein Pronomen zu verdoppeln (Bsp.: *il est venu le garçon*); dieses Verfahren, das der Hervorhebung dient, ist untypisch für das Schriftliche (vgl. Söll 1985, 48) und wird in der Schule korrigiert. Da solche Sprachformen aber nicht materiell an den schriftlichen oder mündlichen Produktionsmodus gebunden sind, spricht man oft von schriftlichen Texten mit "mündlichen" Charakteristika und bezieht sich damit auf die obengenannte "Markiertheit". Da die so verwendeten Begriffe mündlich - schriftlich Anlass zu Verwirrungen sein können, haben KOCH/OESTERREICHER 1990 das Begriffspaar *Nähe - Distanz* eingeführt, das sich auf die unterschiedlichen physischen Produktionsbedingungen (z.B. "physische Nähe des Kommunikationspartners") und sozialen Normen (z.B. "Grad der Öffentlichkeit") bezieht (s. ebda, 8ff). Der Begriff der Distanz steht für das, was man als "schriftlich" wahrnimmt, jener der Nähe für das, was man mit "mündlich" verbindet.

Vertrauter mit der Sprache der Nähe, muss das Kind nach und nach lernen, die sprachlichen Modelle der Distanz zu reproduzieren, die vor allem durch die

³ z.B. ist das Schriftliche i.Ggs. zum Mündlichen beständig und dient der Konservierung von Sprache; der Produktionsprozess des Schriftlichen ist verlangsamt — dies erlaubt eine sorgfältigere Planung und bietet die Möglichkeit zu korrigieren; da in der schriftlichen Kommunikationssituation der Gesprächspartner meist nicht anwesend ist, muss die schriftliche Sprache expliziter sein, usw. (vgl. z.B. SÖLL 1985, KOCH/OESTERREICHER 1990). Alle diese Charakteristika kann man auch in der mündlichen Sprache finden; sie sind jedoch typischerweise eher mit dem Schriftlichen assoziiert.

Schule übermittelt werden (s. NUSBAUMER 1991, 278), aber auch durch eigene Lektüren und — besonders in begünstigten Milieus — durch die familiäre Umgebung. Dieser Lernprozess beschränkt sich aber nicht auf die mechanische Reproduktion einer Norm. Um Texte schreiben zu können, muss das Kind lernen, in einer spezifischen, neuen Situation adäquat sprachlich zu handeln (s. SCHNEUWLY 1988, 50), nämlich in einer essentiell monologischen Situation (s. SIEBER/SITTA 1986, 126ff; SCHNEUWLY 1988, 46ff). Ohne das konstante Feedback eines Gesprächspartners muss es ganz allein zusammenhängende Texte produzieren lernen, die ausserhalb der unmittelbaren Kommunikationssituation verständlich sind. Dies stellt *sowohl sprachlich als auch kognitiv* einen grossen Schritt dar. Jedoch ist die monologische Textproduktion nicht allein an das Medium der Schrift gebunden, sondern kann auch im Mündlichen erworben werden, z.B. im Erzählen, dem monologischen Texttyp *par excellence*. Wie sich mündliche und schriftliche Textproduktionsfähigkeiten in der Entwicklung zueinander verhalten, ist bei einsprachigen Kindern noch weitgehend unklar (vgl. dazu den Beitrag von A.HACKI BUHOFFER in diesem Band).

Für die zweisprachigen Kinder kann man sich einerseits vorstellen, dass die Sprache der "Distanz" ein Problem für die Familiensprache L1 darstellt, wenn L1 nicht systematisch in der Schule unterrichtet wird; andererseits ist das Kind, wenn es die Schulsprache L2 zuhause nicht spricht, mit der doppelten Schwierigkeit konfrontiert, die Charakteristika der Sprache der "Distanz" gleichzeitig mit den für die alltägliche Kommunikation notwendigen Sprachkenntnissen erwerben zu müssen (vgl. VERHOEVEN 1991, 61).

b) Zu Besonderheiten der zweisprachigen Kompetenz und ihres Erwerbs

Im Hinblick auf den Erwerb der zweisprachigen Kompetenz basieren unsere Untersuchungen auf der Annahme, dass der Lernende einer Zweitsprache (L2) nicht einfach die Kenntnisse seiner Erstsprache L1 auf L2 überträgt. Der Lernende entwickelt vielmehr — mit oder ohne Hilfe des umgebenden Milieus — eine eigenständige Kompetenz (*Interlanguage*), die sich schrittweise an L2 annähert, sich aber signifikant sowohl von L1 als auch von L2 unterscheidet und ihre eigenen Gesetzmässigkeiten besitzt (vgl. dazu z.B. KLEIN 1989). Die *Interlanguage* entsteht dadurch, dass der Lernende Hypothesen über L2 bildet und testet, teils aufgrund seiner eigenen Produktion und des Inputs in L2, teils aber auch, indem er seine Kompetenz in L1 ausnützt.

In dieser Perspektive kann man sich vorstellen, dass ein zweisprachiges Kind, das in L2 eingeschult wurde, eine eigenständige schriftsprachliche Kompetenz

in seiner Herkunftssprache L1 aufbauen kann: einerseits aufgrund von Elementen, die in der Schul- und Aufnahmesprache L2 erlernt werden, und andererseits aufgrund von Elementen der Familiensprache L1, denen es ausgesetzt ist und die es "greifen" kann (vgl. PY 1989).

In dieser Perspektive erscheint es wichtig, den Faktor des Transfers von der Schul- auf die Familiensprache im Hinblick auf Kenntnisse, die die *literacy* betreffen, zwar anzuerkennen, aber nicht zu überschätzen. Aus den genannten Gründen erscheint es auch interessant, zunächst die unterschiedlichen Textproduktionsfähigkeiten in beiden Sprachen beim zweisprachigen Individuum untereinander zu vergleichen, bevor ein Vergleich mit einsprachigen Kindern angestellt wird. Denn uns liegt daran, wie wir schon in Abschnitt 1.3. gesehen haben, die schriftsprachlichen Fähigkeiten von zweisprachigen Kindern in ihrem speziellen Kontext besser verstehen zu lernen und diese Fähigkeiten nicht einfach mit normativen, an den Einzelsprachen gewonnenen Kriterien zu messen und zu beurteilen.

c) Fragestellungen

Im Hinblick auf diesen theoretischen Hintergrund interessieren wir uns für folgende Fragen, die natürlich in der Vorstudie keinesfalls befriedigend, aber auch im Rahmen unseres Hauptprojektes nur ansatzweise beantwortet werden können:

- Wie entwickelt sich die doppelte Schriftsprachlichkeit in Situationen, in denen die *literacy* in der Ortssprache (Schulsprache) angeleitet, aber in der Familiensprache unangeleitet erworben wird?
- In welcher Beziehung befinden sich die Fähigkeiten des zweisprachigen Kindes, einen geschriebenen Text in seinen zwei Sprachen zu produzieren, wenn man z.B. bedenkt, dass das Kind die Orthographie — deren routinemässige Beherrschung die Produktionsaufgabe erleichtert (vgl. BEREITER 1980) — nur in *einer* Sprache, nämlich der Schulsprache, erwirbt?
- In welchem Verhältnis stehen die Fähigkeiten, einen monologischen, dekontextualisierten mündlichen Text zu produzieren, wenn bei einem bilingualen Kind die Herkunftssprache dominant ist, man aber annehmen kann, dass solche Fähigkeiten in der Schulsprache systematischer geübt werden? Wie verhält es sich umgekehrt, wenn die Schulsprache dominant ist?
- In welcher Beziehung stehen generell die Fähigkeiten der mündlichen und schriftlichen Textproduktion in den beiden Sprachen?

- In welchem Masse entwickeln die zweisprachigen Kinder, in ihren zwei Sprachen, narrative Kompetenzen, die denjenigen ihrer einsprachigen Kollegen ähnlich sind, respektive sich von ihnen unterscheiden?
- Wie äussert sich, im speziellen Fall unserer Versuchssubjekte, die Differenz zwischen Hochdeutsch und Schweizerdeutsch, zwischen gesprochenem und geschriebenem Französisch?

1.3.2. Empirischer Rahmen von Vor- und Hauptstudie

a) Die Versuchspersonen

Die zweisprachigen Kinder, die an dieser Vorstudie teilgenommen haben, stammen aus französischsprachigen, Westschweizer Familien, die seit mehreren Jahren in Basel leben. Die Kinder besuchen dort die örtliche Primarschule, d.h. sie werden in deutscher Sprache unterrichtet; angesichts der Deutschschweizer Diglossiesituation müssen sie mit der zusätzlichen Schwierigkeit fertig werden, dass die alltägliche Umgangssprache der Dialekt ist, währenddem die Schriftlichkeit in der Standardsprache praktiziert und erworben wird.⁴ Diese Kinder sind jedoch in mehrfacher Hinsicht gegenüber anderen Kindern migrierender Eltern privilegiert: Die Sprache, die sie zuhause sprechen, Französisch, ist eine prestigeträchtige Landessprache, die von vielen Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft geschätzt und regelmässig benutzt wird; zusätzlich wird Französisch ab der 5. Klasse in der Schule unterrichtet. Auch vom sozio-ökonomischen Standpunkt her gehören sie einer privilegierten Gruppe von Migranten an — etwa im Vergleich mit Fremdarbeitern, deren niedriger Sozialstatus weitere Probleme stellt.

Die Vorstudie umfasste vier Fallbeispiele: zwei Kinder der vierten Primarschulklasse und zwei Kinder der zweiten Primarschulklasse. Ich werde in diesem Beitrag aber lediglich auf die zwei Kinder der vierten Klasse eingehen. In der Hauptstudie werden neben Kindern französischsprachiger Westschweizer Eltern, die in der deutschen Schweiz leben, auch Kinder von in der Westschweiz ansässigen Deutschschweizer Eltern untersucht werden.

b) Untersuchungsmethode

Die schriftlichen und mündlichen Erzählungen der zweisprachigen Kinder wurden gemäss denselben Überlegungen und unter denselben Bedingungen wie die ihrer einsprachigen Kollegen erhoben (vgl. den Beitrag von A.HÄCKI

⁴ Für detailliertere Informationen zu diesem Thema s. SIEBER/SITTA 1986 und A.HÄCKI BUHOFFER in diesem Band.

BUHOFER in diesem Band), mit dem Unterschied, dass die zweisprachigen Kinder im Abstand von jeweils einer Woche die Frog-Story in ihren *beiden* Sprachen (Deutsch und Französisch) schriftlich und mündlich erzählen mussten und zusätzlich noch eine mündliche Dialektversion zu produzieren hatten. Der evidente Wiederholungsfaktor soll in der Hauptstudie durch die Konstruktion einer strukturell gleichartigen Bilder Geschichte besser kontrolliert werden.

Ausführliche Interviews mit einem Elternteil und mit dem Kind selbst haben detaillierte Informationen, beispielsweise zu Lesegewohnheiten, Spracherlernungsprozessen, Spracheinstellungen oder Sprachverhalten von Eltern und Kindern, geliefert.

2. Analysekonzepte und Resultate der Vorstudie

2.1. Analysekonzepte

In den letzten Jahren haben sich mehr und mehr Forscher/innen für die Entstehung der monologischen Diskursproduktionsfähigkeiten interessiert, sowohl mündlich als auch schriftlich. Mit besonderem Interesse wandte man sich denjenigen sprachlichen Ausdrucksmitteln zu, die für die Produktion eines ausserhalb des aussersprachlichen, situativen Kontextes verstehbaren und global strukturierten — mündlichen oder schriftlichen — Textes notwendig sind.⁵

Für die Analyse der von den zweisprachigen Kindern produzierten Texte wählten wir die zwei folgenden diskursiven Parameter:

- einerseits die **Konnexion**, d.h. die Strukturierung von Texten durch Textorganisationselemente wie Konnektoren (DANN, WEIL) oder adverbiale Ausdrücke (PLÖTZLICH, EINES ABENDS).⁶ Die Ontogenese der Konnexion wurde u.a. von SCHNEUWLY/BRONCKART 1984, SCHNEUWLY 1988, SCHNEUWLY/ROSAT/DOLZ 1989 und ROSAT 1991 untersucht;
- andererseits die **Kohäsion**, d.h. die Kontinuitätsstiftung im Text durch anaphorische Wiederaufnahmeverfahren. Referenzen für Studien zur Ontogenese der Kohäsion sind z.B. KARMILOFF-SMITH 1981; HICKMANN 1987; BAMBERG 1987; DE WECK 1991.

Beide Aspekte möchte ich im folgenden kurz — wenn auch sehr vereinfacht — erläutern:

⁵ Für einen Überblick über die neuere Forschungsliteratur zum Erwerb der monologischen diskursiven Fähigkeiten s. HICKMANN 1995.

⁶ Der Begriff der *Konnexion* oder *connexité* wird verwendet wie im Sprachproduktionsmodell von BRONCKART et al. 1985: "les opérations de connexité réalisent l'organisation d'ensemble du texte sous la forme d'un emboîtement hiérarchique des structures propositionnelles dans les structures inter-propositionnelles et de celles-ci dans le plan de texte" (ebda, 55).

a) Zur Konnexion

In einem Text werden die zeitlichen oder logischen Verbindungen zwischen Propositionen oder Gruppen von Propositionen durch Verbindungswörter oder, wie sie im Modell von BRONCKART et al. 1985 genannt werden, "*organismes textuels*" hergestellt. Diese haben unter anderem die Aufgabe, Propositionen oder Gruppen von Propositionen zu verbinden und die strukturell wichtigen Phasen eines Textes zu markieren (s. SCHNEUWLY 1988, 70). Die Kategorie der Textorganisatoren umfasst einerseits traditionelle Konjunktionen (UND, ABER, CAR, PARCE QUE) und Gliederungssignale (Einheiten mit z.T. stark eingeschränkter lexikalischer Bedeutung wie SO, BON), aber auch adverbiale Präpositionalgefüge (IN DIESER ZEIT, PENDANT CE TEMPS) und zeitliche (C'EST ALORS QUE) oder argumentative Wendungen (FOLGLICH).

Die Analyse dieser Organisationselemente zeigt uns einerseits den Grad an Differenzierung der sprachlichen Mittel, deren sich das Kind in den zwei Sprachen, im Schriftlichen und im Mündlichen, bedient, um seine Texte zu strukturieren. Andererseits können die Organisatoren in einem psychologisch und funktionell ausgerichteten Interpretationsrahmen, wie demjenigen von BRONCKART et al. 1985, als Indizien für die Planung der Texte gelesen werden. Gemäss diesem Modell sind sie sichtbare Spuren von drei Typen von Konnexions-Operationen: *liage*, *empaquetage* und *balisage*.⁷

- (1) "**LIAGE**": *liage*-Elemente sind eher unfreiwillige Spuren der ablaufenden Sprechaktivität (z.B. Suche nach Wörtern oder Planungsprozesse), also charakteristisch für die spontane mündliche Sprache. In der geplanten Schriftsprache kommen sie viel weniger vor, wenn der Schreibprozess einmal beherrscht wird. Beispiele sind koordinierende Konjunktionen wie UND, UND DANN.
- (2) "**EMPAQUETAGE**": die Idee dieser Benennung ist der Vorgang, Propositionen gleichsam zu Paketen zusammenzufassen, d.h. Einheiten von propositionsübergreifender Grösse zu konstituieren, indem Verbindungen zwischen Propositionen mehr oder weniger explizit ausgedrückt werden. Beispiele für *empaquetage*-Elemente sind etwa temporale subordinierende Konjunktionen wie WÄHREND oder nicht temporale (WEIL, POUR QUE).
- (3) "**BALISAGE**": *balisage*-Elemente sind sprachliche Einheiten, die die hierarchische Gliederung eines Textes (Super- oder Makrostruktur)

⁷ Die nachfolgenden Erläuterungen stammen aus SCHNEUWLY 1988, 43.

signalisieren. Sie sind Spuren einer Globalplanung. Im Erzähltext kann beispielsweise die Komplikation einer Erzählung (ABER AM NÄCHSTEN MORGEN) oder ein dynamischer Umschlag in einer Episode durch PLÖTZLICH markiert sein.

Kinder vor dem 9. Altersjahr brauchen in der monologischen Textproduktion vor allem temporal koordinierende Konnektoren wie UND DANN oder ET PUIS, ENSUITE. Gemäss SCHNEUWLY/ROSAT 1986 weist die Präsenz einer grossen Anzahl dieser *Liage*-Elemente auf eine "Schritt-für-Schritt"-Planung hin, bei der jede Äusserung Ausgangspunkt für die nächste ist. Das Kind konzentriert sich vor allem auf die Aufrechterhaltung des Redeflusses und nicht auf die Konstruktion eines in sich strukturierten Textes. Ab 9 bis 10 Jahren verwenden die Kinder einere grössere Zahl und Diversität von *empaquetage*- und *balisage*-Elementen; gleichzeitig beobachtet man ein starke Verminderung der *liage* - Organisatoren. Dies kann als Veränderung der ablaufenden Planungsprozesse interpretiert werden (vgl. SCHNEUWLY/ROSAT/DOLZ 1989, 46).⁸

Für die Untersuchung der Kindertexte verwendeten wir folgendes Schema, das im Wesentlichen die von SCHNEUWLY/BRONCKART 1984, SCHNEUWLY/ROSAT 1986 und ROSAT 1991 ausgearbeiteten Raster übernimmt:

Kategorie	Bsp. Französ.	Bsp. Deutsch	Bsp. Dialekt
ET/UND	et	und	und
TEMPORALE WENDG. koordinierende subordinierende	puis, après pendant que	dann, danach während	denn(e), no wäärenddäm
ANDERE TEMP. WENG. Adverbien	d'abord tout d'un coup pendant ce temps le lendemain	zuerst auf einmal indessen am Morgen	z'erscht, uff eimol in dääre Zit, am Moorge
ANDERE AUSDRÜCKE AM PROPOSITIONSBEGINN			
NICHT TEMP. WENDG. koordinierende subordinierende	car, mais parce que, pour que	denn, aber weil, damit	denn, aber will, (d)ass
ANDERE NICHT TEMP. WENDUNGEN	comme ça	so	so
GLIEDERUNGSSIGNALE	bon, quoi	ja, ne	jo, odr

TABELLE 1: ANALYSESCHEMA — TEXTORGANISATOREN

⁸ Für einen Überblick über Studien zur Entwicklung der Konnexion s. SCHNEUWLY 1988, ROSAT 1991. Für die deutschsprachige Forschungsliteratur s. den Beitrag von A. HÄCKI BUHOFFER in diesem Band.

Diese Organisationselemente wurden zunächst in den Texten erhoben und gezählt, dann aber auch — eher qualitativ — im Hinblick auf ihre Funktion im Text analysiert: Das Organisationselement UND zum Beispiel kann in unterschiedlichen Kontexten erscheinen. Ist es mit DANN kombiniert, erscheint es als Spur einer *liage*-Organisation; steht es jedoch allein zwischen zwei eng miteinander verbundenen Propositionen, wird es als *empaquetage* interpretiert und weist auf die Fähigkeit des Kindes hin, Informationen zu koordinieren (vgl. SCHNEUWLY 1988, 108).⁹ Die *empaquetage*-Beziehung zweier Propositionen zeigt sich z.B. durch die Elision eines anaphorischen Pronomens [Nullanapher] in der zweiten Proposition:

Der Junge ist traurig UND Ø ruft nach seinem Frosch

b) Zur Kohäsion

Wenn man einen zusammenhängenden monologischen Text verfassen will, muss man bestimmte sprachliche Mittel beherrschen. Eines davon ist die anaphorische Kohäsion, die darin besteht, Äußerungen durch pronominale Wiederaufnahme miteinander zu verbinden, so wie im folgenden Beispiel:

Der Hund rennt weg. Dann wird er von den Bienen verfolgt, er hat sie erschreckt.

Die Pronominalform ER verweist auf die Nominalform DER HUND, die in der vorangehenden Äußerung genannt wurde und ist mit ihr *koreferentiell*; unter anderem deswegen empfinden wir die beiden Äußerungen als zusammengehörig.

Stark vereinfachend kann man sagen, dass beim kompetenten Sprecher in der dekontextualisierten Sprechsituation die Pronominalform normalerweise gebraucht wird, um die Referenz aufrecht zu erhalten. Wenn die Pronominalform sich auch auf einen anderen, konkurrierenden Referenten beziehen kann und die Gefahr einer Doppeldeutigkeit besteht, wird der Referent durch eine Nominalform wiederaufgenommen:

Der Hund rennt weg. Dann wird der Junge von den Bienen verfolgt, er hat sie erschreckt.

⁹ Auch wenn diese Analyse etwas impressionistisch bleibt, bietet sie doch interessante Einblicke in die Strukturierung der Texte. In der Hauptstudie soll die Analyse der Textstruktur durch Hierarchisierungsverfahren in Vorder- und Hintergrundinformation, z.B. durch die Verwendung des Temporal systems, vervollständigt werden.

Das pronominale Wiederaufnahmeverfahren gehorcht somit einer gewissen sprachlichen Ökonomie (vgl. z.B. KARMILOFF-SMITH 1981, 125ff).

Kindern bereitet diese Art der textuellen Kohäsion lange Mühe, unter anderem, weil die Pronomina sowohl auf etwas *im* Text verweisen können als auch auf einen Referenten *ausserhalb* des Textes. Wenn ein Kind, im Verweis auf eine Bildergeschichte, sagt "**Er** rennt weg. **Er** wird von den Bienen verfolgt", ohne dass die Zuhörerschaft (die die Bilder nicht sieht) weiss, worauf sich "**er**" bezieht, riskiert das Kind, missverstanden zu werden.

Wie diverse Untersuchungen gezeigt haben, sind 7 Jahre das kritische Alter für den Erwerb der textinternen Kohäsion; vollständig abgeschlossen ist die Entwicklung aber erst mit etwa 10 Jahren (vgl. HICKMANN 1987). Vor diesem Alter setzen die Kinder zuviel Kenntnis bei Zuhörern voraus und referieren mit Pronomen auf Referenten, die sie nicht mit den Zuhörern teilen oder zuwenig, indem sie die Referenten von Äusserung zu Äusserung durch eine Nominalform wiedereinführen und so nicht dem Gesetz der sprachlichen Ökonomie gehorchen:

*Der Hund rennt weg. Dann wird **der Hund** von den Bienen verfolgt, **der Hund** hat sie erschreckt.*

Die Analyse der Kohäsion in den mündlichen und schriftlichen Texten hat zum Ziel, herauszufinden, inwiefern die Kinder **Pronominal-** und **Nominalformen** adäquat verwenden, um einen kohäsiven Text herzustellen, und zwar beim Verweis auf die Figuren¹⁰ der Frog-Story (ein Junge, ein Hund und verschiedene andere Tiere). Dabei verwendeten wir das folgende Analyseschema:

"Kanonische" Verwendung	"Nicht kanonische" Verwendung
a) <i>Koreferentielle Pronominalformen</i> und <i>Null-Anaphern</i> mit eindeutigem Verweis auf Referenten im Ko-Text (normalerweise angrenzende Proposition)	b) <i>Nicht koreferentielle Pronominalformen</i> (ohne Verweis auf Referenten im unmittelbaren Ko-Text) und <i>ambige Pronominalformen</i> (nicht eindeutig interpretierbar)
c) <i>Nicht koreferentielle Nominalformen</i> (Wiederaufnahme) und <i>koreferentielle Nominalformen</i> (Desambiguierung)	d) <i>Andere koreferentielle Nominalformen</i> (wenn auch eine Pronominalform möglich wäre)

TABELLE 2: ANALYSESCHEMA — KOHÄSION

¹⁰ Die Aufrechterhaltung der Referenz auf belebte Referenten gehorcht oft anderen Gesetzen als die Referenz auf unbelebte Referenten (s. REICHLER-BÉGUELIN 1988, 31f).

Beispiele:

- a) Der Hund rennt weg. *Er* wird von den Bienen verfolgt.
Der Hund rennt weg und Ø wird von den Bienen verfolgt.
- b) Der Hund rennt weg. Er wird von den Bienen verfolgt. In dieser Zeit steigt *er* auf einen Stein. (*er* = der Junge)
- c) Der Hund rennt weg. Er wird von den Bienen verfolgt. In dieser Zeit steigt *der Junge* auf einen Stein.
Der Hund und der Junge rennen weg. *Der Hund* wird von den Bienen verfolgt.
- d) Der Hund rennt weg. *Der Hund* wird von den Bienen verfolgt.

Der mehrheitliche Gebrauch der Kategorien a) und c) zeigt, dass das Kind fähig ist, innertextliche Referenzverweise herzustellen und somit seine eigene Textproduktion situationsadäquat zu kontrollieren.¹¹

Ausgehend von diesen Analysekonzepten haben wir folgende Fragen gestellt:

c) Fragen

• *Zur Konnexion:*

- Handelt es sich um eine einfache Aneinanderreihung von Propositionen mittels einer massiven Präsenz linear koordinierender Organisatoren, die auf eine Planung von Proposition zu Proposition hinweist?
- Oder sind die Verbindungen zwischen den Propositionen präzisiert und mehrere Informationen miteinander verkettet, gleichsam "zu Paketen verschnürt"?
- Findet man Elemente, die die Propositionen so gruppiert erscheinen lassen, dass man von einer globalen Strukturierung oder Gesamttext-Hierarchie sprechen kann?

• *Zur Kohäsion:*

- Werden die Nominal und Pronominal-Formen, die Referenzbezüge herstellen, mehrheitlich adäquat, d.h. kanonisch verwendet?

¹¹ In dieser Analyse wird jeder Form bereits eine Funktion zugewiesen. Dabei müssen sehr unterschiedliche (semantische, syntaktische und pragmatische) Faktoren berücksichtigt werden, die nicht immer eindeutig bestimmbar sind und in einzelnen Fällen auf der Interpretationsarbeit der Analysierenden beruhen, und die in der Auszählung der Einheiten nicht mehr erscheinen. Für eine summarische Beurteilung der Art des textuellen Managements (Situationsadäquatheit, intratextueller Verweis) reicht das Analyseraster aber völlig aus. In der Hauptuntersuchung wird die quantitative Analyse der Kohäsion durch die Trennung von formaler und funktionaler Analyse transparenter gemacht und vervollständigt durch die Einbeziehung von formalen Kriterien wie z.B. die syntaktische und die semantische Rolle oder der Topik-Status des Referenten, die die Kohäsion stark beeinflussen (vgl. HICKMANN 1987).

- Beherrscht also das Kind ein ökonomisches innertextliches Management der referentiellen Information, und zeugen die Texte von einer Loslösung vom aussersprachlichen Kontext?
- *Generell:*
- Findet man dieselben Strategien mündlich und schriftlich, oder sieht man im Gegenteil Unterschiede zwischen den verschiedenen Texten? Wie können solche Unterschiede erklärt werden, auch im Hinblick auf die unterschiedlichen biographischen Hintergründe der zweisprachigen Kinder?

Die Antworten auf diese Fragen sollten uns Hinweise darauf liefern, inwiefern die zweisprachigen Kinder — sei es im Schriftlichen oder im Mündlichen — über solche für die *literacy* und mithin auch für die *biliteracy* wichtigen Fähigkeiten der monologischen Diskursproduktion in ihren verschiedenen Sprachen verfügen.

2.2. Resultate

Die beiden Mädchen, die an dieser Vorstudie teilgenommen haben, Marie und Pauline, besuchen beide die vierte Primarschulklasse. **Marie**, die 9 Jahre und 11 Monate alt war zur Zeit der Untersuchung, ist Tochter einer Primarlehrerin, die momentan Hausfrau ist, und eines Universitätsdozenten. Ihre ersten fünf Lebensjahre hat Marie in der Romandie, in rein französischsprachiger Umgebung, verbracht; erst dann kam sie nach Basel. Seit dem Kindergarten spricht sie Schweizerdeutsch, zuhause aber immer noch ausschliesslich Französisch. **Pauline**, die 9 Jahre und 9 Monate alt war zum Zeitpunkt der Untersuchung, ist die Tochter einer Hebamme, die jetzt Hausfrau ist, und eines Arztes. Pauline ist in Basel geboren und das jüngste von vier Kindern. Bis zum Alter von 4 Jahren sprach sie vor allem Französisch. Von diesem Zeitpunkt an, mit dem Eintritt in die Spielgruppe, sprach sie auch Dialekt. Heute spricht sie zwar mit den Eltern noch Französisch, mit ihren Geschwistern jedoch Schweizerdeutsch. Standarddeutsch haben sowohl Marie auch Pauline vor allem in der Primarschule gelernt.

2.2.1. Marie

Vergleicht man die Texte von Marie, die die vierte Primarklasse besucht, im Hinblick auf die Konnexion, so konstatiert man zunächst einen frappierenden Kontrast auf der lexikalischen Ebene :

Kategorien	Französ. mündlich	Dialekt mündlich	Deutsch mündlich	Deutsch schriftlich	Französ. schriftlich
ET/UND	32	34	7	8	9
TEMP. WENDG. koordinierende	alors 512 après 2 maintenant 1	denn(e) 19 nochhäär 1 jetzt 2	da 3 nachdem (sic) 1	da 1 jetzt 1	après 2 maintenant 1
subordinierende	puis 1 pendant que 5				quand 1
ANDERE TEMPORALE WENDUNGEN	tout d'un coup 3 d'abord 1 c'est le soir 1 pendant la nuit 1 le lendemain matin 1 pendant ce temps 1	z'erscht 1 s'isch Nacht 1 am Morge 1	es ist Nacht 1 am Morgen 1	es ist Abend 1 am Morgen 1	c'est le soir 1 le lendemain matin 1 pendant ce temps 1
NICHT TEMP. WENDG. koordinierende	mais 5 car 3 donc 1 par contre 1 alors que 1	aber 2 aso 1	aber 4	aber 4	mais 5
subordinierende	comme 1	will 1		zum [um] 1	pour 1 parce que 1
ANDERE NICHT TEMP. WENDG.	-	-	-	-	-
GLIEDERUNGS- SIGNALE	alors bon 1	jo 3 oder 3 ou 1	-	-	-
TOTAL ORG.	67	70	17	17	23
TOTAL PROPOS.	74	52	39	36	40
ANZ. ORG. AUF 100 PROPOS.	91	135	44	47	58
TOTAL WÖRTER	512	325	237	197	236

TABELLE 3: KONNEXION — MARIE

Der französische mündliche Text weist den grössten Reichtum auf — v.a. was die nicht temporalen, koordinierenden Organisatoren betrifft (z.B. DONC, CAR) — aber auch in bezug auf die zeitlichen Wendungen. Vergleicht man damit die Organisationselemente des Dialekttexes, so bemerkt man einen viel geringeren Reichtum an solchen Elementen.

Ein Blick auf die Texte¹³ soll diesen Eindruck illustrieren :

¹² Hinter jedem Textorganisationselement ist angegeben, wie oft es im Text auftritt.

¹³ Die Textausschnitte beziehen sich auf eine sehr komplexe Episode der Frog-Story (Bilder 14-18).

A) mündlich / Französisch

- 1 ... **car** les abeilles le [i.e. le chien] poursuivaient lui et l' p'tit garçon maintenant.
- 2 jusqu'à un certain endroit où le p'tit garçon est monté sur un rocher
- 3 et se croit tenir à des branches -
- 4 **alors** qu'il se tient à des - au bois d'un cerf -
- 5 qui furieux - court -
- 6 **pendant que** l' p'tit chien essaie de les rattraper -
- 7 **et tout d'un coup** - le cerf arrive au bord d'un trou - d'un petit ravin -
- 8 et les projette.
- 9 heureusement pour eux - il y avait un étang - en bas
- 10 **et** - ploufs dans l'étang....

B) mündlich / Dialekt

- 1 ...**und** d'Biine wänd **jetzt** - **jetzt** isch sind d'Biine - wo de Hund wänd fange
und die Bienen wollen **jetzt** - **jetzt** ist sind es die Bienen, die den Hund fangen
wollen
- 2 **und** si renne nooch
und sie rennen nach
- 3 **und denn** hm -- steigt dr Frintz u/ - steigt dr Fritz - uf e Stei
und dann steigt der Fritz auf einen Stein
- 4 **und** - glaubt er hebt an -- an Stägge
und glaubt er hält an Stecken
- 5 **und** es sin gar - gar kei Stägge -
und es sind gar keine Stecken
- 6 sin nur Ge/ Geweih - von e Hirsch.
sind nur Geweihe von ein Hirsch
- 7 **aber** de Hirsch isch garnit iiverstande.
aber der Hirsch ist gar nicht einverstanden
- 8 **ou und denn** rennt er - bis zum Fluss
oh und dann rennt er bis zum Fluss
- 9 **und** gheist dr Fritz und s Hund ins Fluss aabe...
und wirft den Fritz und das Hund ins Fluss runter]

Im Dialekttext sind die Propositionen häufig additiv linear mit UND oder UND DANN verbunden. Man findet zwar auch einige kognitiv anspruchsvollere Formen wie ABER, Zeile 7 und, wie die Tabelle zeigt, einige zeitliche Wendungen, die trotz massiver Präsenz der *liage*-Organisatoren auf eine globalere Strukturierung hinweisen (Z'ERSCHT, AM MORGE). Im französischen Text aber spezifiziert das Kind viel öfter die Verbindungen zwischen Propositionen, z.B. durch den Ausdruck der Simultaneität von zwei Handlungen (PENDANT CE TEMPS) oder der Dynamik (TOUT D'UN COUP, Zeile 7).

Der mündliche standarddeutsche Text unterscheidet sich von den zwei ersten Versionen durch eine geringere Dichte von Organisatoren. Dies wird ersichtlich, wenn man zum Vergleich die Anzahl Organisatoren auf 100 Propositionen berechnet¹⁴: 44 Organisationselemente im standarddeutschen Text stehen 91 im französischen und 135 im dialektalen Text gegenüber. Diese Differenz ist

¹⁴ Als Proposition gilt eine Haupt- oder Nebensatzseinheit, die ein finites oder nicht finites Kernverb (Prädikat) und dessen Argumente enthält, vgl. HICKMANN 1990, 7.

dadurch zu erklären, dass das Kind im mündlichen standarddeutschen Text einerseits fast nie mehrere Organisatoren kombiniert (wie z.B. UND DANN) und dass es Propositionen oft nebeneinander stellt — zwar ohne die Verbindung zu präzisieren, aber indem es auf das bedeutungsarme UND DANN verzichtet (z.B. Zeile 1,2,4,6,8 im nachfolgenden Beispiel)

C) mündlich / Standarddeutsch

- 1 ...sie [die Bienen] hm folgen den Hund b/ bis zu einen - grossen Stein.
- 2 der Kind - der kleine Kind - hm klettert darauf.
- 3 **da** hebt er sich an - Geweihe.
- 4 er glaubt dass es - es sind Stöcke
- 5 **aber** es sind leider Geweihe.
- 6 der hm - der Hirsch - ist nicht zufrieden
- 7 **und** rennt - mit ihm bis zu einen Fluss.
- 8 ds/ - er keit ihn in den Fluss ...

Die letzte Bemerkung trifft auch für die beiden schriftlichen Texte zu, die sich in manchen Punkten ähnlich sind:

D) schriftlich/ Standarddeutsch

- 1 ...Der armer Hund wird von den Bienen gejagt.
- 2 Fritz steigt auf einen Stein
- 3 **und** halt sich an zwei stöcke.
- 4 **Aber** es sind Geweih
- 5 **und** den Tiere der den Geweih gehören
- 6 ist gar nicht zufrieden
- 7 er rennt zu einen weier
- 8 lass den Knaben hinein falen
- 9 der Hund felt neben ihn...

E) schriftlich/ Französisch

- 1 ...**Maitnan** sai les abialle qui esai d'atrape le chien.
(Maintenant c'est les abeilles qui essayent d'attraper le chien)
- 2 Luc monte sûr in rocher
(Luc monte sur un rocher)
- 3 et croi se tenir a des branch
(et croit se tenir à des branches)
- 4 **mais** se son les bois d'in cerf.
(mais ce sont les bois d'un cerf.)
- 5 Le cerf e furuieu
(Le cerf est furieux)
- 6 et les projet dans la rivier...
(et les projette dans la rivière)

Die Tabelle sowie die Textausschnitte belegen die Tendenz zu wenig *liage*-Elementen (der Konnektor UND / ET ist in den meisten Fällen an die Null-Anapher gebunden und hat somit *empaquetage*-Funktion (vgl. Zeilen 3: "et Ø croit se tenir..." und 6).

Von den beiden schriftlichen Versionen ist die französische die reichere, was *empaquetage*-Organisatoren betrifft: Man findet mehr temporale

subordinierende Organisationselemente und eine Parallelführung von Episoden durch PENDANT CE TEMPS, die im Deutschen fehlt. In beiden schriftlichen Versionen findet man aber zeitliche Wendungen wie C'EST LE SOIR, AM MORGEN, die auf eine globale Strukturierung hinweisen (*balisage*); dies gilt übrigens auch für die mündliche deutsche Version.

Zusammenfassend lässt sich also für die Konnexion folgendes sagen: Die frappierendsten Unterschiede zeigen sich zwischen **mündlicher französischer** und **mündlicher dialektaler Version**. Obwohl man auch in der Dialektversion einzelne Organisatoren findet, die von einer Bemühung um eine globale Strukturierung zeugen, erinnert diese Version mit dem rekurrenten Gebrauch von UND DANN sowie Gliederungssignalen an Charakteristika des spontanen mündlichen Erzählens. Dagegen weist die französische mündliche Version die expliziteste Verkettung der Propositionen und die elaborierteste Globalorganisation auf — sie ist übrigens auch die längste. Die **mündliche standarddeutsche Version** zeigt eine ähnliche Organisation wie die **beiden schriftlichen Versionen**. Diese drei Versionen sind zwar etwas weniger komplex strukturiert als die französische mündliche, dafür kann aber das Fehlen von *liage*-Elementen als erhöhte Selbstkontrolle der eigenen Sprachproduktion interpretiert werden (vgl. SCHNEUWLY/ROSAT/DOLZ 1989, 46).

Im Vergleich zur Konnexion bietet die **Kohäsion** dagegen ein einheitlicheres Bild:

Kategorien	Französ. mündlich	Dialekt mündlich	Deutsch mündlich	Deutsch schriftlich	Französ. schriftlich
a) Koreferentielle, nicht ambige Pronominalformen	18 (29.5%)	12 (27.3%)	12 (33.3%)	7 (21.9%)	10 (28.6%)
(+Null-Anaphern)	(+ 8 Ø) (13.1%)	(+ 5 Ø) (11.6%)	(+ 4 Ø) (11.1%)	(+ 5 Ø) (15.6%)	(+ 6 Ø) (17.1%)
b) Nicht koreferentielle oder ambige Pronomi- nalformen	6 (9.8%)	4 (9.1%)	3 (8.3%)	1 (3.1%)	3 (8.6%)
c) Nicht koref. Nominal- formen (Wiederaufnahme) oder koref. Nominal- formen (Desambiguierung)	28 (45.9%)	22 (50%)	15 (41.7%)	17 (53.1%)	14 (41.2%)
d) Andere koreferentielle Nominalformen	1 (1.6%)	1 (2.3%)	2 (5.6%)	2 (6.3%)	2 (5.7%)
Total Formen	61	44	36	32	34
Total Wörter	512	325	237	197	236

TABELLE 4: KOHÄSION — MARIE

In allen Versionen verwendet Marie die Pronominal- und Nominalformen mehrheitlich adäquat: Kategorien a) und c) zusammengerechnet: zwischen 86 und 91%. Die deutsche Schriftversion weist weniger nicht koreferentielle, respektive ambige Pronominalformen auf als die anderen Versionen; es ist aber schwierig zu sagen, ob dieser Unterschied signifikant ist. Im grossen und ganzen scheint die Kohäsion keine gravierenden Probleme zu stellen, in keiner der Sprachen, weder mündlich noch schriftlich. Überall ist ein innertextuelles Management mehrheitlich gewährleistet und somit ein adäquates sprachliches Handeln in dieser spezifischen Kommunikationssituation.

Das vielleicht erstaunlichste gesamthafte Ergebnis ist die Tatsache, dass Marie, obwohl sie nie systematischen Schreibunterricht in ihrer Familiensprache Französisch erhalten hat, in gleichem Masse fähig ist, den französischen schriftlichen Text wie den deutschen zu strukturieren, ja sogar ihn noch etwas reicher zu gestalten.

2.2.3. Pauline

Was die Diversität der Konnexions-Elemente in den Texten von Pauline angeht, findet man in allen Versionen beinahe den gleichen Reichtum. Nebst diversen koordinierenden zeitlichen Organisatoren (bei denen die dialektale Version am reichsten ist), findet man überall zeitliche Redewendungen wie EINES ABENDS, LE SOIR TOUT D'UN COUP usw., die sowohl im Mündlichen als auch im Schriftlichen, in Französisch, Standarddeutsch und Dialekt von einer globalen Strukturierung der Texte zeugen.

Kategorien	Franzö. mündlich	Dialekt mündlich	Deutsch mündlich	Deutsch schriftlich	Franzö. schriftlich
ET/UND	41	27	19	21	27
TEMP. WENDG. koordinierende	puis 10 après 6 maintenant 1	denn 2 dco 4 priet 1 nochnair 1	da 15	dann 1 da 2	puis 2 là 5
subordinierende	-	-	-	-	quand 1
ANDERE TEMPORALE WENDUNGEN	c'était 1 le soir 1 le matin 1 tout d'un coup 6 pendant ce temps 2	c'était emel 1 am Morge 1 en däre Zit 1 blotzig 9	es war einmal 1 am Abend 1 am Morgen 1 in der Zwischenzeit 1 plötzlich 2	es war einmal 1 am Abend 1 am Morgen 1 in der Zeit 1 plötzlich 4	il était une fois 1 pendant ce temps 1 tout d'un coup 2
NICHT TEMP. WENDUNGEN koordinierende	mais 1	aso 1	aber 5	aber 3	mais 2
subordinierende	parce que 1	-	-	-	-
ANDERE NICHT TEMP. WENDG.	-	-	-	-	-
GLIED - SIGN.	-	-	-	-	-
TOTAL ORG.	73	48	45	35	41
TOTAL PROP.	71	62	62	60	44
ANZ. ORG. AUF 100 PROPOS.	103	77	73	58	93
TOTAL WORT	546	339	339	316	251

TABELLE 5: KONNEXION — PAULINE

Ein Kontrast ist jedoch auf der Ebene der Quantität auszumachen: Im französischen mündlichen Text braucht Pauline viel mehr Organisatoren im Verhältnis zur Anzahl Propositionen als in den anderen Texten. Vor allem fällt die grosse Anzahl von ET auf, das, wie die qualitative Analyse verrät, auch oft in Kombination mit anderen Organisatoren (z.B. ET P[U]IS) erscheint (*liaage*).

A) mündlich / Französisch

- 1 et le soir ils ont été au lit --
- 2 et - ils ont dormi jusqu'au matin.
- 3 et le matin - ils veulent voir - la grenouille
- 4 et la grenouille est plus dans - e/ plus dans son bocal.
- 5 le pûr garçon est nerveux
- 6 et plus - i ch/ i crie
- 7 grenouille grenouille où r'es.

Im französischen schriftlichen Text findet man ebenfalls eine erhöhte Menge von Organisationselementen, obwohl diese im Vergleich zum mündlichen Text reduziert sind (vgl. Tabelle 5). Wie die qualitative Analyse zeigt, weist auch der

geschriebene Text eine grössere Anzahl von *liage*-ET auf, z.B. in Verbindung mit anderen Organisatoren (ET P(U)IS, Zeilen 1 und 6):

B) schriftlich/ Französisch

- 1 **epl** il son ete dormir
et p(u)is ils ont été dormir
- 2 **qent** il se con leve
quand ils se sont levés
- 3 **ave** plu de Grenoui
il y avait plus de grenouille
- 4 il son cherche
ils ont cherché
- 5 **e** on aple "Grenoui Grenoui".
et ont appelé "Grenouille grenouille"
- 6 **Epl** il son ite alla Fenêtre
et p(u)is ils ont été à la fenêtre

Sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen standarddeutschen Text sowie im Dialekttext sind die *liage*-Spuren stark reduziert, was sich v.a. an der quantitativen Verminderung der Organisationselemente ablesen lässt (vgl. Tabelle 5).

C) mündlich/ Dialekt

- 1 **und denn** i/ sin si go schloof.
und dann sind sie schlafen gegangen
- 2 **am morge** - s/ luege si ins Glaas
am morgen schauen sie ins Glas
- 3 **und** was seen si ?
und was sehen sie ?
- 4 s Fröschli isch nümme doo!
das Fröschlein ist nicht mehr da!
- 5 si sueche und -
sie suchen und
- 6 **und** riefte
und rufen
- 7 Fröschli Fröschli wo bisch?
Fröschlein Fröschlein wo bist du?

D) mündlich/ Standarddeutsch

- 1 **am Abend** gingen sie schlafen.
- 2 **und am Morgen** wollten sie schon wieder ihn - ä/ anschauen -
- 3 **und da** war der Frosch weg.
- 4 sie r/rufen
- 5 Fröschlein Fröschlein wo bist du?
- 6 der Hund steck/ - steckt sein Kopf in den Glas
- 7 **und** bekommt ihn nicht mehr - raus.

E) schriftlich/ Standarddeutsch

- 1 **Am Abend** gehen sie ins Bett
- 2 sie schlafen.
- 3 **Am Morgen** wollten sie schauen
- 4 ob der Frosch wach war
- 5 **aber** der Frosch war nicht im Glas
- 6 sie riefen:
- 7 Frosch Frosch wo bist du.

Vergleicht man die beiden schriftlichen Texte miteinander, so wird ersichtlich, dass Pauline im französischen Text zwar global strukturierende Formen benutzt, diese aber häufiger im deutschen Text verwendet (s. Tabelle 5). Die qualitative Analyse ergibt ebenfalls, dass im deutschen schriftlichen Text UND öfter in Kombination mit Nullanapher erscheint (Bsp. Der Bub klettert auf einen Stein und Ø ruft) und also öfter *empaquetage*-Funktion hat als im französischen Text.

Im französischen schriftlichen Text kann man übrigens eine Art von Transfer feststellen. Dort verwendet Pauline nämlich das französische LÂ häufig als narrativen Organisator — was dem Deutschen DA und dem dialektalen DOO entspricht :

"et le Garçon a été vers un rocher et a appelé de nouveau 'Grenouille' *et la* en Cer la prie sur ce rocher et il est parti en courant *la* a le Chien qu'est venu..."
[et le garçon a été vers un rocher et a appelé de nouveau 'grenouille grenouille' et là un cerf l'a pris sur ses cornes et il est parti en courant là [y] a le chien qu'est venu...]

Diese Verwendung ist sehr typisch für das Deutsche, jedoch weniger üblich im Französischen. Interessant ist, dass dieser Transfer nur im Schriftlichen und nicht im Mündlichen zu beobachten ist.

Gesamthaft gesehen lässt sich bei den Texten Paulines auf der Ebene der Textorganisatoren kein so frappierender Kontrast ausmachen wie bei Marie. Unterschiede sind aber gleichwohl festzustellen: Paulines **Dialekttext und die beiden deutschen Versionen** sind komplexer strukturiert als die beiden **französischen Versionen**, die untereinander ebenfalls Parallelen aufweisen; aber auch bei Pauline gilt, dass der geschriebene Text in der Familiensprache französisch, die nicht systematisch unterrichtet wird, Elemente globaler Strukturierung aufweist.

Die Analyse der **Kohäsion** zeigt ein ausgeglichenes Bild; wie aus der Tabelle ersichtlich wird, verwendet Pauline in allen Sprachen, sowohl schriftlich, als auch mündlich über 90 Prozent der Nominal- und Pronominalformen adäquat und nach kanonischem Muster :

Kategorien	Französ. mündlich	Dialekt mündlich	Deutsch mündlich	Deutsch schriftlich	Französ. schriftlich
a) Koreferentielle, nicht ambige Pronominalformen (+Null-Anaphern)	24 (32.9%) (+ 11 Ø) (15.1%)	23 (41.8%) (+ 8 Ø) (14.5%)	31 (54.4%) (+ 10 Ø) (17.5%)	24 (49%) (+ 12 Ø) (24.5%)	16 (35.6%) (+ 8 Ø) (17.8%)
b) Nicht koreferentielle oder ambige Pronomi- nalformen	2 (2.7%)	2 (3.6%)	3 (5.1%)	2 (4.1%)	2 (4.4%)
c) Nicht koref. Nominal- formen (Wiederaufnah- me) oder koref. Nominal- formen (Desambiguierung)	35 (47.9%)	22 (40%)	11 (19.3%)	11 (22.4%)	17 (37.8%)
d) Andere koreferentielle Nominalformen	1 (1.4%)	-	2 (3.5%)	-	2 (4.4%)
Total Formen	74	55	57	49	44
Total Wörter	546	339	339	316	251

TABELLE 6: KOHÄSION — PAULINE

Auch in bezug auf die Kohäsionselemente fällt im französischen schriftlichen Text eine qualitative Besonderheit auf. Pauline verwendet darin Präsentationsformen, die zur besonderen Hervorhebung eines Sachverhaltes gebraucht werden, aber eigentlich eher typisch für die mündliche Sprache sind (vgl. Kapitel 1.3.1.):

"et toudencou a un Sourî kil e sorti du trou e lu a pense le Né" (et tout d'un coup [y] a une souris qui est sortie du trou et lui a pincé le nez)

Diese Eigenheit beeinflusst die Kohäsion des Textes nicht. Jedoch ist sie untypisch für das Schriftliche und zeigt, dass das Kind schreibt wie es spricht, d.h. es richtet sich nicht nach den Normen für schriftliches und mündliches Französisch.

2.2.3. (Sprach-)biographische Hintergründe

Ein Blick auf die biographischen Hintergründe der beiden Kinder kann helfen, diese unterschiedlichen Resultate zu verstehen.

Marie, die wie gesagt ihre ersten fünf Lebensjahre in der Romandie in rein französischsprachiger Umgebung verbrachte, hat in Basel ab 5 Jahren unter Schwierigkeiten Dialekt gelernt. Zunächst weigerte sie sich während eines

Jahres, Schweizerdeutsch zu sprechen, und sprach bei Beginn der Untersuchung erst seit 1 1/2 Jahren gerne Dialekt. Zuhause wird ausschliesslich Französisch gesprochen; sie spricht auch mit dem kleinen Bruder Französisch.

Marie hat mit 5 Jahren, also vor Beginn der Primarschule, mit ihrer Mutter französisch Lesen gelernt — auf ihre eigene Nachfrage hin. Sie liest sehr viel, ein französisches Abenteuerbuch alle zwei Tage, während sie in deutscher Sprache nur Schullektüren absolviert. Deutsche Bücher sind ihr oft vom Wortschatz her zu schwierig. Die (schrift-)sprachliche Umgebung der Familiensprache ist somit sehr stimulierend für das Kind. Maries Mutter hat ihrer Tochter jedoch keinen Schreibunterricht auf Französisch erteilen wollen, weil sie diese Aufgabe der Schule überlassen wollte.

Marie hat also sehr unterschiedliche Erfahrungen im Umgang mit der Schriftsprache: Die *Schreibaktivitäten* werden hauptsächlich in Deutsch gehalten, während die *Leseaktivitäten* sich in französischer Sprache abspielen; Marie äussert grosses Unbehagen in bezug auf Schreiben in Französisch, wo sie — wie sie selber sagt — nur das unbedingt Nötige absolviert, also einige unter grossen Widerständen verfasste Postkarten an die Verwandtschaft.

Pauline sprach bis zum Alter von 4 Jahren allem Französisch; den schweizerdeutschen Dialekt hat sie später ohne Probleme erlernt. Heute sprechen sie und ihre Geschwister untereinander Schweizerdeutsch; die Kinder wenden sich auch des öfteren im Dialekt an ihre Eltern, die jedoch miteinander und mit ihren Kindern französisch sprechen. Vor allem Paulines Mutter setzt sich sehr für die Erhaltung der Herkunftssprache ein. Pauline wehrt sich nicht dagegen und sagt sogar, dass sie das Französische bevorzuge. Vom funktionalen Standpunkt her sind aber das Schweizerdeutsche und die Schulsprache Standarddeutsch dominierend.

Pauline hat in der Schule in deutscher Sprache Lesen und Schreiben gelernt. Gleichzeitig begann sie, ohne Anleitung französisch zu lesen. Pauline liest viel in ihrer Freizeit, vor allem auf deutsch, denn französische Bücher bereiten ihr vom Vokabular her Schwierigkeiten. Paulines Mutter unterstützt die französischen Lektüren. Sie las Pauline früher oft französische Geschichten vor; parallel dazu erzählte die ältere Schwester aber auch Geschichten in deutscher Sprache. Seit kurzem interessiert sich Pauline auch für französisches Schreiben, aber dieses wird nicht systematisch unterrichtet und beschränkt sich auf kleine Briefchen an die Eltern.

Das Schwergewicht im Umgang mit Schriftsprache liegt also, sowohl was Lesen als auch was Schreiben anbetrifft, eindeutig beim Deutschen.

Die Divergenzen in der Sprachbiographie dieser beiden zweisprachigen Kinder können uns Hinweise für eine mögliche Erklärung der in der Analyse

herausgearbeiteten Unterschiede — sowohl intra- als auch interindividuell — liefern: Einerseits scheint sich ein divergierender Umgang mit der Schriftsprache, wie zum Beispiel unterschiedliche Lektüreerfahrungen (offenbar aber weniger divergierende Schreiberfahrungen) in den diskursiven Kompetenzen sowie in den normativen Orientierungen niederzuschlagen; andererseits sind sicherlich die allgemeine sprachliche Stimulierung in der Heimumgebung sowie die funktionale Gewichtung von Schul- und Familiensprache ebenfalls wichtige Faktoren — sowohl für die schriftliche als auch für die mündliche Erzählkompetenz in der Familiensprache.

3. Abschliessende Bemerkungen

- 1) Abschliessend muss noch einmal betont werden, dass die Resultate und Interpretationen in diesem Beitrag das Ergebnis einer Vorstudie in bescheidenem Rahmen sind, also nicht als endgültige Aussagen verstanden werden wollen, sondern als Anhaltspunkte für eine Studie in grösserem Rahmen.
- 2) Um die Texte noch besser vergleichend beurteilen zu können, sollen in der Hauptstudie zusätzliche diskursive Parameter untersucht werden. Dabei soll v.a. die mehr oder minder hierarchische Textgliederung und die Gestaltung in Vordergrund - Hintergrundinformation, z.B. durch das Temporalsystem, berücksichtigt werden. Es liegt auch nahe, neben Faktoren der sprachlichen Kohäsionsmittel die inhaltliche Ebene der Textkohärenz in die Analysen miteinzubeziehen. Wir werden uns aber weiterhin hauptsächlich auf Merkmale an der Textoberfläche konzentrieren.
- 3) Bis jetzt wurden die Texte der zweisprachigen Kinder nach einem Raster verglichen, welches implizit voraussetzte, dass die Sprachmittel für die Textgestaltung in allen beteiligten Sprachen ungefähr gleich seien. Es ist jedoch wahrscheinlich, dass es auch *sprachspezifische* Verfahren der Kohäsions- und Konnexionserzeugung gibt. Darum sollen in der Hauptstudie Texte von Zweisprachigen mit Texten von Einsprachigen verglichen werden. Es soll aber vermieden werden, die Texte der monolingualen Kinder als Norm zu betrachten, welche von den bilingualen Kindern erreicht werden sollte. Vielmehr sollte dieser Vergleich Anhaltspunkte für *eigenständige Erwerbsstrategien* bei den Zweisprachigen liefern.

- 4) Besonders wenn der Faktor der Repetition besser kontrolliert ist, scheint mir der direkte Vergleich von mündlicher und schriftlicher Textproduktion in beiden Sprachen vor dem Hintergrund sprachbiographischer Daten ein fruchtbarer Ansatz zu sein, um unterschiedliche Formen der produktiven *biliteracy* zu erfassen. Wir hoffen nicht zuletzt, mit unserer Studie zum Verständnis einer Problematik beizutragen, die in unserer von Mobilität geprägten Gesellschaft eine wachsende Zahl von Kindern betrifft.

Bibliographie

- ANGST, G., FEIGEL P. (1986): *Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese schriftsprachlicher Fähigkeiten von 13-23 Jahren*. Frankfurt/M., Peter Lang.
- BAETENS BEARDSMORE, H. (1986): *Bilingualism: Basic Principles*, Clevedon.
- BAMBERG, M. G.W. (1987): *The acquisition of narratives: Learning to use language*, Berlin, Mouton de Gruyter.
- BEREITER, C. (1980): "Development in writing", In: GREGG L.W./ STEINBERG, E.R. (éd): *Cognitive processes in writing*, Hillsdale, L. Erlbaum, 73-95.
- BERMAN, R. A., SLOBIN D. I. (1994): *Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum.
- BRONCKART, J.-P. et al. (1985): *Le fonctionnement des discours*, Paris, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART, J.-P., SCHNEUWLY, B. (1984): "La production des organisateurs textuels chez les enfants", In: MOSCATO, M., PIERAUT-LE BONNIEC, G. (éd): *Le langage - construction et actualisation*, Publications de l'Université de Rouen, 165-178.
- DE WECK, G. (1991): *La cohésion dans les textes d'enfants*, Paris, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- EDELSKY, C. (1982): "Writing in a bilingual program: The relation of L1 and L2 texts", *TESOL quarterly* 16, 211-228.
- EGLI, M., LUDI, G. (im Druck): "Bilittératie chez des enfants bilingues", In: LUDI G., Frith, U., EGLI, M., ZUBER C.A. (éd): *Proceedings of the Workshop 'Contexts of literacy', Nizza, Sept 1994*, Strasbourg, ESF.
- FAYOL, M. (1986): "Les connecteurs dans les récits écrits: étude chez les enfants de 6 à 10 ans", In: *Pratiques* 49, 101-113.
- GROSJEAN, F. (1982): *Life with two languages*, Cambridge, Harvard University Press.
- HAMERS, J. F., BLANC, M. (1983): *Bilingualité et bilinguisme*, Bruxelles, Mardaga.
- HICKMANN, M. (1987): "Ontogenèse de la cohésion dans le discours", In: PIERAUT-LE BONNIEC, G. (éd): *Connaître et le dire*, Liège, Mardaga, 239-262.
- HICKMANN, M. (1990): *The development of discourse cohesion: coding manual*, Nijmegen.
- HICKMANN, M. (1995): "Discourse organization and the development of reference", In: FLETCHER, P., McWHINNEY, B. (éd): *Handbook of child language*, Blackwell Publishers.
- HORNBERGER, N. H. (1989): "Continua of biliteracy", *Review of Educational Research* 59, 3, 271-296.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1981): "The grammatical marking of thematic structure in the development of language production", In: DEUTSCH W. (éd.): *The child's construction of language*, London, Academic press, 121-147.
- KIELHÖFER, B., JONEKEIT, S. (1983): *Zweisprachige Kindererziehung*, Tübingen, Stauffenburg.
- KLEIN, Wolfgang (1989): *L'acquisition de langue étrangère*, Paris, Armand Colin.
- KOCH, P., OESTERREICHER, W. (1990): *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*, Tübingen, Niemeyer.
- LUDI, G., PY, B. (1994): *Changement de langue — langage du changement*, Lausanne, L'âge d'homme.

- PAINCHAUD, G. (1992): "Littérature et didactique de l'écrit en L2", In: *Etudes de linguistique appliquée* 88, 55-66.
- PONTECORVO, C. (1991): "Ecrire et apprendre à écrire aujourd'hui", In: LÜDI G. (éd.): *L'avenir de l'écrit et du multilinguisme, Die Zukunft des geschriebenen Wortes und der Mehrsprachigkeit*, Actes du Symposium du 27,28 juin 1991 à Lausanne, Edipresse, 69-75.
- PY, B. (1989): "L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction", In: *DRLAV* 41, 83-100.
- REICHLER-BÉGUELIN, M.-J. (1988): "Anaphore, cataphore et mémoire discursive", In: *Pratiques* 57, 15-43.
- ROMAINE, S. (1991): *Bilingualism*, Oxford (GB), Basil Blackwell.
- ROSAT, M.-C. (1991): "A propos de réalisations orale et écrite d'un texte argumentatif", In: *Etudes de linguistique appliquée* 81, 119-130.
- SAUNDERS, G. (1988): *Bilingual children: From birth to teens*, Clevedon, Philadelphia, Multilingual Matters.
- SCHNEUWLY, B. (1988): *Le langage écrit chez l'enfant*, Paris, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- SCHNEUWLY, B., ROSAT, M., DOLZ, J. (1989): "Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits. Etude chez des élèves de dix, douze et quatorze ans", In: *Langue Française* 81, 40-58.
- SCHNEUWLY, B., ROSAT, M.-C. (1986): "Analyse ontogénétique des organisateurs textuels dans deux textes informatifs écrits", In: *Pratiques* 51, 39-52.
- SCINTO, L. (1986): *Written Language and Psychological Development*, London, Academic Press.
- SIEBER, P., SITTA, H. (1986): *Mundart und Standardsprache als Problem der Schule*, Aarau, Sauerländer.
- SÖLL, L. (bearb. v. HAUSMANN, F.-J.) (1985): *Gesprochenes und geschriebenes Französisch*, Berlin, Erich Schmidt.
- VERHOEVEN, L. T. (1987): *Ethnic minority children acquiring literacy*, Dordrecht, Foris.
- VERHOEVEN, L. T. (1991): "Acquisition of biliteracy", In: *Revue AILA*, 61-74.

**You want by train to Bern, hä? -
English with the Swiss Federal Railway Company.**

Christoph HOHL

Abstract

Against the background of both sociolinguistic research concerning the multilingual status of Switzerland and the issues of ESP the author examines the Swiss Federal Railway Company's policy concerning the use of English in the interaction between customers and employees. He points out that while communicative tasks are generally performed adequately by employees, there is a lack of coordination within the company, which leads to shortcomings regarding language training and usage. A detailed and quantitative analysis of interviews conducted at railway desks shows deficiencies pertaining to a) listening comprehension of geographical terms, b) the use of elementary customer-oriented functional formulae such as 'questions concerning a wish' or 'expressing non-understanding', and c) elementary specific professional vocabulary.

Dieser Beitrag befasst sich konkret mit der Politik der SBB hinsichtlich der mündlichen und schriftlichen Anwendung der englischen Sprache in der kundenorientierten Praxis der Bundesbahnen. Er basiert auf dem Hintergrund einerseits der soziolinguistischen Forschung zur Mehrsprachigkeit in der Schweiz und andererseits der Fachsprachenforschung.

Mehrsprachigkeit innerhalb der Institution ist nichts Neues für die SBB. Das Problem mit der englischen Sprache ist hingegen noch nicht so alt und bedeutet eine Herausforderung an diesen Dienstleistungsbetrieb auf der Kundenseite, also im Bereich Marketing. Es ist eine Folge der zunehmenden internationalen Mobilität und Kosmopolitisierung.

In den Reisebüros der grösseren Schweizer Bahnhöfe dient Englisch längst nicht mehr nur zum Informationsaustausch zwischen muttersprachlichen Sprechern und Schweizer Bahnangestellten. Vielmehr dient Englisch als *internationale* Sprache, als Lingua Franca, also als Kommunikationsmittel zwischen Partnern, die beide Englisch als Fremdsprache gelernt haben, und dies nicht nur bei Kunden etwa aus Japan oder Korea, sondern auch bei Passagieren, deren Muttersprachen Französisch oder Italienisch sind, also unsere eigenen Landessprachen. Diesen Gebrauch möchte ich als *transnational* bezeichnen. Sogar *intranationaler* Gebrauch des Englischen wird häufiger, etwa von Tessiner Bahnbenützern am Hauptbahnhof Zürich.

Für das Stationspersonal wird sich der Bedarf an Englisch weiter erhöhen. Daran beteiligt sind auch Marketing-Faktoren wie etwa, dass die Bahnhöfe in nächster Zeit ihren Kunden das gesamte Touristiksortiment grosser Reisebüros anbieten werden.

Ich werde in diesem Beitrag auf folgende drei Aspekte meiner Arbeit zu sprechen kommen :

1. Welche Politik betreiben die SBB bei der Englischaus- und Weiterbildung der Bahnangestellten in der Schweiz, insbesondere bei den Stationsbeamten und dem Zugpersonal in der Deutschschweiz?
2. In welcher Form treten die SBB von sich aus schriftlich und mündlich an die englischsprachigen Kunden heran, in den Zügen und in den Bahnhöfen?
3. Welcher Bedarf besteht hinsichtlich mündlicher englischsprachiger Kommunikation an den Bahnschaltern, und wie wird er befriedigt? Eine Fehleranalyse von Interviews konnte dabei nicht nur strukturelle oder lexikalische Fragen berücksichtigen. Dies zeigt etwa das folgende Beispiel, bei dem sich ein 'Tourist' (der Verfasser) an einem Bahnschalter nach einer Verbindung nach Ascona erkundigt hatte, im Sinne einer Vorschau :

B	5 (39") with change in Zug, and,	
B	Bellinzona (5") and Locarno, hah? (22") and that's* a bus	zeigt FP
B	from Locarno . to Ascona ... and it's all fifteen minutes,	
I	6 . uhum	
B	hah? . from (4") from Locarno, to Ascona 7 that's	
B	.. and it's . jã[D] .. the next ... it's not good, hah (3")*	seufzt
I	8 (6") is there er, a dining car,	
B	jõ[D] that's the best from	
I	on the train? . a dining car 10 mhm	
B	9 . dining car? 11 jãã[D] ?	
B	(20") no . have not a dining car, only a a, wha wha	
B	what's a, minibar	

Ausser den zwei Interjektionen 'hä?' beim Erklären des persönlichen Fahrplans benützt dieser Sprecher noch je einmal 'jä', 'hä' und 'jo' als er sich bewusst wird, dass die Verbindung, die er herausgesucht hat, nicht gut ist, was ihn verunsichert. Am Schluss von Turn 7 meint er vielleicht (nachdem er nochmals im Fahrplan nachgesehen hat), es sei die *beste* von allen Verbindungen. In Turn 11 erfolgt dann zu Beginn das 'jää' - es bedeutet Ungewissheit. Dann wird nachgesehen. Das Beispiel zeigt einen - sprecherspezifischen - Extremfall von häufiger Verwendung schweizerdeutscher Interjektionen in der englischen Sprache. Der Beamte benützt 'hä?' als Bitte um Bestätigung an Stelle einer englischen Wendung, ferner das eindeutig

schweizerdeutsche 'jää' als Offenbarung seines Nachdenkens respektive seines Problembewusstseins und 'jo' im (selbst-) bestätigenden Sinne.

1. Ausbildung und Weiterbildung in englischer Sprache

Mit der Sprachausbildung befassen sich innerhalb der SBB Generaldirektion die Betriebsdirektion und die Personalabteilung. Ferner obliegt diese Aufgabe auch den drei einzelnen Kreisdirektionen.

Bei der Grundausbildung des SBB-Personals, das am meisten mit den Kunden in Kontakt kommt, ist zwischen Büropersonal einerseits und Zugpersonal andererseits zu unterscheiden. Das *Büropersonal* absolviert eine zwei- oder dreijährige Berufslehre gemäss Reglementen des Bundesamtes für Industrie, Gewerbe und Arbeit (BIGA) mit etwa 80 respektive 120 Englischlektionen. Die Ausbildungsziele des BIGA sind allgemein verfasst und für viele Berufe identisch. So wird hier neuerdings - in den definitiven Reglementen vom 12. November 1993 - die schriftliche Sprachproduktion fallen gelassen. Dies obwohl das BIGA selbst 1993 beim Institut für Wirtschaftsplanung in St. Gallen eine Studie über die *kaufmännischen* Lehrabschlussprüfungen erstellen liess, wo zu lesen ist: 'Allerdings erscheint die sehr geringe Gewichtung der schriftlichen Sprachproduktion fragwürdig, denn obwohl dies im beruflichen Alltag nicht sehr gefordert sein wird, erscheint sie doch unter allgemeinbildungspolitischem Aspekt förderungswürdig' (METZGER, WAIBEL, 1993:87). Das *Zugpersonal*, d.h. die Kondukteure, absolvieren eine (noch) nicht eidgenössisch anerkannte zweijährige Lehre bei der Bahn mit etwa 80 Englischlektionen. Die Ausbildung in den Sprachen wird sowohl beim Zugpersonal wie auch beim Büropersonal durch externe Schulen durchgeführt.

Weder bei der Generaldirektion noch bei den Kreisdirektionen existieren Leitlinien, Empfehlungen o.ä. hinsichtlich der *Inhalte* von externen oder internen Sprachkursen. Die minimalen Sprachanforderungen sind nirgends definiert. Noch weniger gibt es spezifischere Instrumente wie Lernzielkataloge usw. Innerhalb der SBB befasst sich keine Stelle mit dem Inhalt der Sprachaus- und Weiterbildung. In der Praxis verlassen sich also die vorgesetzten Stellen auf die angestellten Lehrkräfte, in der Annahme, diese könnten entscheiden, welche speziellen beruflichen Sprachbedürfnisse bei den Auszubildenden bestehen.

Die *Weiterbildung* wird auf Stufe Kreisdirektion organisiert. Die Zahl der Teilnehmer an internen Englischkursen weist in den letzten Jahren eine deutlich sinkende Tendenz auf. Dies ist teilweise auf die besseren Grundkenntnisse zurückzuführen, welche die jüngeren Angestellten nach ihrer Schulzeit mitbringen.

Eine starke Zunahme verzeichnen dagegen Aufenthalte im Sprachgebiet. SBB-Angestellte können bei halbem Lohn einen Sprachaufenthalt von 3 bis vier Monaten Dauer absolvieren. Dies ist heute möglich, da die Personalknappheit der späten 80er Jahre nicht mehr besteht. Die Kandidaten sind auch frei geworden in der Wahl des Landes und der Schule, die sie besuchen wollen. Aus einer Liste der Kreisdirektion III vom Februar 1994 geht hervor, dass beim *Zugpersonal* nur 22 Prozent der Sprachurlaube ins englischsprachige Ausland führten, die anderen in romanische Sprachgebiete. Beim *Büropersonal* der Stationen hingegen führten 71 Prozent der Sprachurlaube ins englische Sprachgebiet.

2. Bahnseitige Information

Die SBB treten von sich aus schriftlich und mündlich an ihre englischsprachigen Kunden heran, z.B. in Drucksachen: *Erstens* existiert ein Faltprospekt über das Swiss Travel System, in welchem besonders der Swiss Pass, Swiss Flexi Pass und die Swiss Card vorgestellt werden. Der Prospekt wurde vom Werbedienst der Generaldirektion publiziert und ist sprachlich adäquat. *Zweitens* gibt es eine viersprachige Broschüre über Fly-Rail (SBB 50.01.0), die ihren Zweck gut erfüllt, wenn auch die englische Sprache teilweise viel zu wünschen übrig lässt. Gut daran ist, dass auch die Zeichen, die sich in diesen Fahrplänen finden, auf englisch erklärt werden. *Drittens* sind auch die Beiblätter zu General- und Halbtaxabonnements ins Englische übersetzt. Sie sind stark verbesserungsfähig. *Viertens* enthält das offizielle Kursbuch akzeptable englische Texte, obwohl der Buchrücken bescheidenerweise nur die drei offiziellen Landessprachen benützt. Die vielen Fahrpläne, die an allen Bahnhöfen erhältlich sind, schenken der englischen Sprache keine Beachtung, ebensowenig wie alle Prospekte. Auch das wohl wichtigste Formular für den Gebrauch am Schalter, nämlich der persönliche Fahrplan, der mit Hilfe des Computers für die Kunden bedruckt wird (SBB 8038 X 93), ist leider nur dreisprachig. 40 Prozent der Seite wird durch eine SBB Videotext Reklame beansprucht. Es werden deshalb auch in den Landessprachen nur wenige Zeichen erklärt. Eine einheitliche Politik zum Sprach(en)gebrauch scheint bei den Drucksachen nicht zu bestehen.

Die *Schilder* in Zügen und an den Stationen erfüllen im allgemeinen ihren Zweck, könnten aber formal durch eine systematische Überarbeitung viel gewinnen, wie insbesondere auch die *Billettautomaten*, die Englischsprachige vor viele Rätsel stellen. Die Schilder am Bahnhof Zürich Flughafen stellen eine Ausnahme dar. An der Pulsader des internationalen Flugverkehrs wurden sie

konsequent und fast fehlerfrei in englischer und deutscher Sprache beschriftet. Auf die anderen zwei Landessprachen hat man verzichtet.

Der Eindruck, der bei mir durch die Betrachtung aller schriftlichen Informationen seitens der Bahn entstand, wurde von den SBB bestätigt. Es ist dies die Tatsache, dass innerhalb der gesamten Unternehmung keine Stelle existiert, die sich mit fremdsprachlicher Kommunikation befasst. Nicht nur die Wahl der Sprachen, sondern auch die Qualität der Sprache ist deshalb sehr unterschiedlich.

Ein ähnliches Bild ergibt sich bei der *mündlichen* Information. Dies lässt sich aber - wenn auch nur teilweise - auf technische Probleme zurückführen. Zugreisende stellen fest, dass teilweise Durchsagen von sprachlich hoher Qualität in Zügen zu hören sind. Diese Ansagen sind auf Tonbändern gespeichert, die sich im Gepäckwagen befinden. Manchmal sind es verschiedene Kassetten, etwa bei einem komplizierten Zugumlauf von Chur durchs Rheintal über St. Gallen und Zürich nach Bern und Brig. Das Problem besteht darin, dass der Zugführer, nicht etwa der Lokomotivführer, für die Sicherheit und die Ansagen verantwortlich ist, er sich aber nicht immer in der Nähe des Gepäckwagens befinden kann. So ist erklärbar, dass die Botschaften unregelmässig verbreitet werden. Der einzige Ort, an welchem ich das Band bei meinen Recherchen immer hörte, war Zürich Flughafen, von Zürich Hauptbahnhof kommend, wo der Zugführer beim Gepäckwagen einsteigt. Leider hat es in den Intercity-Zügen, im Gegensatz zu EuroCity-Kompositionen, nicht in jedem Wagen eine Sprechstelle, von wo die Stationen angesagt werden könnten.

In den Aufzeichnungen, die ich gemacht habe, lässt sich weder Regelmässigkeit noch ein Verteilungsmuster erkennen, auch nicht an den Bahnhöfen - wie etwa Zürich HB - wo die nächsten Verbindungen angesagt werden. Manchmal ertönt gar nichts, manchmal nur Deutsch, manchmal Deutsch und Französisch oder Italienisch, und sehr selten Englisch.

Grundsätzlich hätten - ausser in Regionalzügen - alle Zugführer von Zürich Richtung West den Auftrag, deutsch, französisch und englisch anzusagen. Die Anweisungen sind klar, die Kontrolle ist aber für die SBB schwierig, besonders weil sich die kontrollierenden Oberzugführer aus dem Kreis ihrer Kollegen Zugführer rekrutieren. Viel bleibt also der Initiative des Zugführers überlassen. Es ist sogar schon vorgekommen, dass ein Zugführer, der fließend japanisch spricht, in dieser exotischen Sprache ansagte, wenn er japanische Touristen im Zug sichtete. Darauf sind bei den SBB Reklamationsbriefe von Schweizer Zugreisenden eingegangen, die sich durch die östliche Sprache gestört fühlten.

Neuerdings führt das Zugpersonal ein grünes Büchlein der Kreisdirektion III mit sich, das die wesentlichsten Ansagen in vier Sprachen enthält (BA III-1/AL

12/91). Es ist schade, dass die englischen Texte mangelhaft sind. Ich möchte zwei Beispiele anführen :

Seite 3: Verspätung bei der Abfahrt.

'This train is waiting for the connection [sic!] train coming [sic!] from and will therefore start [sic!] minutes late. We thank you for your understanding and patience.'

Seite 13: Vormelden von Flugreisenden Zürich Flughafen.

'Flight passengers are requested to ask for a form to be illed [sic!] in from [?] the agent [?] who will pass through your coach. The information received will be transmitted to the airlines concerned. Thank you for your understanding.'

Diese Texte könnte man nicht nur sprachlich verbessern, sondern auch in eine knappere Form bringen. Kürzere Texte könnten die Akzeptanz bei den Schweizer Reisenden erhöhen. Es zeigt sich auch hier, dass eine zentrale Sprachstelle ein grosses Bedürfnis an Koordination befriedigen könnte.

3. Schaltergespräche

Den Schwerpunkt meiner Dissertation bildet eine Feldstudie von Gesprächen am Bahnschalter. Die Ergebnisse sollen eine Definition der elementaren Fachsprache für Bahnbeamte zulassen und dürften auch für verwandte Berufe von Interesse sein. Bevor aber untersucht werden konnte, wie weit die Kommunikationsbedürfnisse englischsprachiger Bahnkunden durch das Personal abgedeckt werden, musste der Bedarf detailliert abgeklärt werden, d.h. es musste untersucht werden, welche sprachlichen Transaktionen zwischen Bahnpersonal und Kunden überhaupt auf Englisch vorkommen und wie häufig. Zu diesem Zweck musste erst eine möglichst umfassende Liste der kommunikativen Situationen erstellt werden, die für das Bahnpersonal relevant sind. Aufgrund erster Äusserungen von Bahnklassen in Zürich erstellte ich einen Fragebogen, der Aufschluss über die Häufigkeiten der einzelnen Kommunikationssituationen geben sollte. Nach einem Testlauf mit 71 Lehrlingen wurde dieser gründlich überarbeitet und danach mit dem zweiten Fragebogen die definitive Befragung von 84 Absolventen der Bahnlehren des Kreises III durchgeführt. Die Häufigkeiten der Situationen wurden mit der von der Soziologie bekannten Methode der Medianrechnung ermittelt. Die Befragung wurde unter Aufsicht durchgeführt. Die Rücklaufquote war deshalb hundert Prozent.

Aus der Befragung resultierte eine Rangliste von Häufigkeiten bahnspezifischer Kommunikationssituationen am Schalter. Diese präsentiert sich wie folgt :

Tabelle 6: Häufigkeiten der bahnspezifischen Kommunikationssituationen des Stationspersonals mit Englischsprachigen. (Die Spaltenbezeichnungen sind teils gekürzt. Sie bedeuten: R = Rangfolge nach Häufigkeit, M = Medianwert.)

R	Kurztext	M
1	Billette verkaufen	3,7
2	Perron? (Ortsangabe im Bahnhof)	2,6
3	Reiseauskunft Schweizer Bahnen	2,3
4	Auskunft oV (Bus, Tram etc.)	2,2
5	Reiseauskunft international	1,9
	Change: Geldwechsel	1,9
7	Fussweg vom Bahnhof weg erklären	1,8
8	Change: Geldbezug mit Scheck- oder Kreditkarte	1,7
9	Reservation Schlafwagen/Courette	1,6
10	Reservation Ausflug/Vergnügungsangebot	1,5
	Telefon? (Ortsangabe im Bahnhof)	1,5
	Tips für Kurzausflug/Sehenswürdigkeiten	1,5
13	Gepäckaufbew./Schl.fächer? (Ort im Bhf)	1,4
	Geldwechselschalter? (Ortsang. im Bhf)	1,4
15	Toiletten? (Ortsangabe im Bahnhof)	1,3
	Taxi? (Ortsangabe im Bahnhof)	1,3
	Billetarten/Tarife/Gültigkeiten	1,3
18	Reiseauskunft Seilbahnen	1,2
19	Auskunft über Restaurants	1,1
20	Auskunft über Hotels	1,0
	Spedition? (Ortsangabe im Bahnhof)	1,0
	Spedition von Passagiergut	1,0
	Reiseauskunft Postauto	1,0
24	Reservation Schweizer Zug	0,9
	Verpflegung? (Ortsangabe im Bahnhof)	0,9
	Reiseauskunft Schiffskurse	0,9
	Öffnungszeiten angeben	0,9
R	Kurztext	M
28	Postdienste? (Ortsangabe im Bahnhof)	0,8
	Postbus Halt? (Ortsangabe im Bahnhof)	0,8
	Fundbüro? (Ortsangabe im Bahnhof)	0,8

	Auskunftsbüro? (Ortsangabe im Bhf)	0,8
	Billett zurücknehmen/vergüten	0,8
	Change: Kursauskunft	0,8
	Spedition Fly Baggage	0,8
	Auskft Verspätungen /Reklamationen	0,8
36	Auskunft Wetter/Schnee	0,7
	Reservation Pauschalarrangement	0,7
	Entwerter? (Ortsangabe im Bahnhof)	0,7
	Fotoautomat? (Ortsangabe im Bahnhof)	0,7
40	Reservation Gruppenreise	0,6
	Reservation annullieren	0,6
	Velovermietung? (Ortsangabe im Bhf)	0,6
	Velo vermieten	0,6
	Spedition anderes	0,6
	Passagier beruhigen	0,6
	Lautsprecherdurchsage	0,6

Erklärungen: Die *Medianwerte* bedeuten: 5 = täglich, 4 = 21-40 mal in drei Monaten, 3 = 11-20 mal, 2 = 3-10 mal, 1 = 1-2 mal, 0 = nie.

Erwartungsgemäss hohe Häufigkeitswerte resultierten etwa bei 'Billette verkaufen', 'Perron angeben', 'Reiseauskunft Schweizer Bahnen'. Weniger erwartet wurden folgende hohen Werte: 'Auskunft öV' (d.h. die Bahnangestellten sind auch Anlaufspersonen für Auskünfte über das gesamte Feld des Personentransportes), 'Geldwechsel', 'Fussweg vom Bahnhof weg erklären' (d.h. allgemeine lokaltouristische Informationen geben) sowie die Gesamtzahl 'Ortsangabe innerhalb des Bahnhofes'.

Interviews

Auf der Grundlage der Bedarfsanalyse wurde ein Standard-Interview ausgearbeitet. Dieses umfasste auch alle erwähnten häufigen Gesprächssituationen. Nach verschiedenen Tests wurde das definitive Standard-Interview mit 32 Beamten im deutschsprachigen Bereich der SBB-Kreise II (Luzern) und III (Zürich) durchgeführt. Die Qualität der Tonaufzeichnungen ist ausgezeichnet. Anschliessend transkribierte ich diese Gespräche. Sie bilden das Korpus für die folgende Fehleranalyse.

Analyse

Zum Zweck der Analyse wurde eine Tabelle erstellt, damit eine *quantitative Auswertung* der 632 erfassten Fehlleistungen ermöglicht wurde. Diese ist ziem-

lich komplex und kann hier aus Platzgründen nicht genauer beschrieben werden. Sie enthält zum Beispiel auch eine Wertung der Fehler nach starker, mittlerer und schwacher Beeinträchtigung der Kommunikation. Die Fehler wurden in *Fehlerbereiche* eingeordnet und untersucht.

Die *Resultate* dieser Analyse für die wichtigsten Fehlerbereiche möchte ich im folgenden darlegen:

Fehlerbereich Wortfolge, Struktur und Zeitangabe

Hier genügt eine kurze Zusammenfassung: Diese drei Fehlerbereiche machten insgesamt ein Viertel aller 632 erfassten Fehlleistungen aus. Sie führten kaum zu schweren Kommunikationsstörungen. Ein Drittel der Wortfolgefehler bestand im falschen Anordnen von Ort- und Zeitangaben. Die Hälfte der Strukturfehler trat beim Gebrauch von Verben auf. Bei den Zeitangaben bestand fast die Hälfte der Fehler aus Auslassung der Präposition 'at'.

Fehlerbereich 'Ortsangaben'

Unter dem Fehlerbereich Ort wurden alle Fehlleistungen bei *Produktion* und *Rezeption* von Ortsnamen klassiert. Es sind knapp 4 Prozent aller Fehler. Dieser kleine Anteil darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass nur die *Hälfte* der Interviews *ohne* Probleme mit Ortsnamen ablief.

Die Fehlleistungen beim *Hörverstehen* von Ortsnamen haben zwar einen Anteil von nur 2,2 Prozent, machen aber 38,4 Prozent der *gravierendsten Fehlleistungen* aus; Fehler beim Sprechen haben nie zu schweren Kommunikationsproblemen geführt. Schwierigkeiten beim Hörverstehen von Ortsnamen wiegen ungleich schwerer. Wenn Bahnangestellte einen Namen zunächst *nicht* verstehen, wie etwa Venice oder Naples, vergeht einfach eine gewisse Zeit bis zur - allenfalls schriftlichen - Verständigung. Wenn sie ihn aber *falsch* verstehen, kann dies zu längeren Phasen unnützer Arbeit, ja in extremen Fällen zu einem falschen Billett, etwa nach Genua statt Genf oder sogar zu einer *Reise* an ein anderes Ziel, wie etwa nach Sion statt Chillon, nach Aarburg statt Arbon oder nach Stein/ Säkingen statt Stein am Rhein.

Fehlerbereich 'Sachauskunft'

Schwerwiegend waren die *gut 3 Prozent* der Fehler, bei denen falsche *Sachauskünfte* gegeben wurden. Es handelt sich - mit sinkender Häufigkeit - um falsche Tarife (besonders Unkenntnis der Vergünstigungen für Reisen nach Frank-

reich), ferner um Reservierungszwang, Verpflegungsmöglichkeiten im Zug, falsche Buslinien und Zugabfahrtszeiten. Die falschen Tarifangaben waren meist ein Problem der Verkaufsausbildung, die anderen Fehler wurden stark durch den *Stress der fremdsprachigen Kommunikation* mitbedingt.

Zum Fehlerbereich der Funktionalen Wendungen

Unter diesem Fehlerbereich wurden jene gut 21 Prozent aller Fehlleistungen klassiert, die beim Gebrauch von formelhaften Wendungen für Sprechintentionen auftraten. Sie verdienen eine nähere Betrachtung. Ein grosser Teil der (Alltags-)Sprache ist, wie Gumperz 1982 feststellte, 'formelhaft und fest eingeübt'. Formeln dienen immer wieder der Erfüllung der gleichen kommunikativen Funktionen. Ich verwende deshalb den Begriff 'funktionale Wendung'. Darunter sind *Einzelwörter und Wortfügungen zu verstehen, die beim Ausdrücken einer Reihe von Sprechintentionen als feste Verbindungen in unveränderter Form Verwendung finden* - wie etwa 'would you like' als feste Wendung für die höfliche Frage nach einem Wunsch des Gegenübers oder 'pardon?' als Aufforderung ans Gegenüber, den Inhalt einer Äusserung zu wiederholen.

Als Beispiel dient die folgende Passage aus einem Interview. Vorausgegangen war ein Nichtverstehen des Reiseziels des Kunden, nämlich Sankt Moritz. Der Bahnangestellte hat dem Kunden dann Papier und einen Schreiber gereicht. Jetzt zeigt ihm der Kunde den Namen St. Moritz :

B (6") ah, oui [F] .. uhuh . yes . okay .. and you like to go

I 10 | . yes

B to train now? by train 11 | by train . and er, you . a

I 12 | . ah . I'd like some

B return ticket or a single way?

I information 14 | . on the timetables 16 | . I should

B 13 | . yes 15 | . yes

I be there . er, Friday evening . at six o'clock

B 17 | . this

I 18 | no, Friday evening

B evening? 19 | . Friday ..

In Turn 9 müsste gefragt werden '(and) what *would* you like (now)?' Die Ersatzformulierung 'and you like to go ...' verwirrt den Kunden. Es entsteht ein

Missverständnis ('yes'), weil 'now' nicht richtig interpretiert wird. In Turn 11 ist die funktionale Wendung 'Frage nach einem Wunsch' ('would you like') nur noch mit 'and, er, you' angedeutet und die Alternative 'a return ticket or a single way' - vermutlich eine Mischung aus 'single (ticket)' und 'one-way (ticket)' - gestellt. Jetzt kann der Kunde klärend eingreifen. Den 'Friday' in Turn 16 versteht der Beamte wieder nicht. Er versteht 'this evening' und ersucht um Bestätigung. So vermeidet er weitere Missverständnisse. Der letzte, phonetisch transkribierte Ausdruck in Turn 19 ist halblaut und könnte ein elliptisches Selbstgespräch sein mit dem Inhalt 'Muss ich den Busfahrplan konsultieren?'.

Auch im Beispiel mit den schweizerdeutschen Interjektionen am Anfang dieses Beitrags fehlte die funktionale Wendung für die 'Rückfrage nach Einverständnis'.

Es ergibt sich folgendes Bild bezüglich der Fehlleistungen im Bereich der funktionalen Wendungen :

1. In fast der *Hälfte* der Standard-Interviews treten sprachliche Schwierigkeiten beim Gebrauch der funktionalen Wendung für die (elementare) *Frage nach einem Wunsch des Kunden* auf. Die kommunikativen Probleme können aber meist mit Ersatz-Strategien - häufig ist das Wort 'or?' nach dem Nennen einer oder mehrerer Möglichkeiten - gelöst werden.
2. In *mehr als einem Drittel* der Standard-Interviews verfügten die Bahnangestellten nicht über die englische funktionale Wendung für die Mitteilung 'nicht verstanden, bitte wiederholen', wie z.B. 'pardon?' - was zweimal zu gravierenden Störungen führte. Im übrigen wurden meist (kommunikativ) akzeptable Ersatzformulierungen gefunden, z.B. das Repetieren einer Präposition mit fragender Intonation wie etwa bei Nichtverstehens des Reiseziels 'to?'.
3. In einem *Drittel* Interviews entstanden Probleme, wenn es darum ging, eine funktionale Wendung für eine *fragende Bitte um Bestätigung* wie z.B. 'okay?' zu finden. Daraus resultierten keine schweren Kommunikationsprobleme - meist wurde 'hä?' verwendet. Zwei weitere funktionale Wendungen - die Höflichkeit vermitteln könnten - weisen auch extrem tiefe Frequenzen auf, nämlich 'just a moment, please' und 'here you are'.
4. Insgesamt bestehen *wenige stark kommunikationsbeeinträchtigende, aber viele sprachlich-formale Schwierigkeiten* mit den elementaren funktionalen Wendungen.

Fehlerbereich Lexik

In diesen Fehlerbereich wurden alle Fehlleistungen, die mit der Lexik zu tun haben, eingeteilt, ausgenommen jene, die schon unter den funktionalen Wendungen klassiert wurden. Sie bilden mit 45 Prozent den Löwenanteil. Insgesamt besteht gegenüber dem gesamten Korpus keine signifikante Abweichung hinsichtlich Beeinträchtigungsgrad der Kommunikation.

Was passieren kann, wenn das richtige Fachwort fehlt, möchte ich nur an einem Beispiel aufzeigen. Der Kunde hat nach 'dining car' gefragt. Die Beamtin sucht verzweifelt nach dem Wort für das rollende Buffet. Dies wird von British Rail als 'snack trolley' oder einfach 'trolley' bezeichnet :

B	20 . a dining car, yes, I think,
B	moment ... yes . aso[D] , it's . it's not a dining car, it's
B	only . ou . wie sait me däm . eso-n-es . wie sait me däm
B	Wägeli wo verby chunnt . uf Änglisch . em Wägeli do?
B	[alles D] . it's coming, a car . a car, a man with a, car
B	come down the train, in the train, and then you can buy .
B	a sandwich or . someone . something to drink ... but a
B	car . a a, a car, a restaurant car is not in this train, it's
I	21 .. mhm
B	only a minibar 22 minibar

Nach einer langen Rede, in deren Verlauf die freundliche und engagierte Bahnangestellte auch die Hilfe ihres (älteren) Kollegen in Anspruch nehmen möchte, kommt die Bedeutung 'snack trolley' *vollständig* zum Kunden hinüber. Am Schluss folgt 'minibar', das jetzt aber *überflüssig* ist - wie es übrigens die ganze Erklärung war, denn der Zug führt - oh Ironie des Schicksals - einen Speisewagen. Dies schmälert aber den Erfolg der kommunikativen Anstrengung nicht.

Im Überblick kann ich festhalten, dass die Bahnangestellten sich sehr um die Kommunikation bemühen, auch wenn ihnen manchmal wenige Mittel zur Verfügung stehen. Was der Kunde allerdings braucht, ist Zeit. Mit dem *richtigen berufsspezifischen Elementarwortschatz* würde viel Zeit und Anstrengung überflüssig. Es errechnet sich aus dem Korpus nämlich ein Anteil von 14 Prozent Fehlleistungen mit teilweise *starker Beeinträchtigung* der Kommunikation, die im Bereich des *elementarsten bahnspezifischen Wortschatzes* figurieren, wie etwa beim rollenden Buffet, den Verben und Substantiven in den Feldern Ankunft oder Abreise, Sitzplatz und Reservierung, Hin und Retour, Halbtaxabonnement und weiteren. Besondere Hervorhebung

verdient das mangelnde Hörverstehen der Ausdrücke 'get to' für 'ankommen' sowie 'fare' für den Preis.

Weitere 11 Prozent der Fehler - die weniger gravierende Auswirkungen hatten - betreffen *allgemeinere Elemente* des Grundwortschatzes, die für den Kundenkontakt in englischer Sprache seitens der Bahnbeamten notwendig sind, und zwar *Präpositionen*, den Ausdruck für 'es gibt/es hat', *Demonstrativpronomen* und *bedingendes 'wenn'* (also 'if').

Kommunikationssituationen und Fehlerbereiche

Über die Analyse der Fehlertabelle hinsichtlich der Fehlerbereiche hinaus wurde auch die Frage gestellt, *welche Fehler in welchen bahnspezifischen Kommunikationssituationen* signifikant häufiger auftraten als im gesamten Korpus der Standard-Interviews. Es ergaben sich im wesentlichen die folgenden Resultate: Bei den drei Situationen 'Fussweg vom Bahnhof weg erklären', 'Ort im Bahnhof angeben' und 'Geldwechsel' ist der Faktor für den Bereich Lexik signifikant erhöht. Bei den Sprachmitteln hinsichtlich *Wegbeschreibungen* und *Geldwechsel* verursacht also der *Wortschatz* erhöhte Schwierigkeiten. Bei den Situationen 'Auskunft über Hotels/ Restaurants' und 'Reservationen' ist neben dem hohen Faktor im Bereich Lexik auch je ein sehr hoher Faktor (2,7) im Bereich der *Sachauskunft* zu verzeichnen. Beim Fehleranteil im Bereich *Sachauskunft* am weitaus grössten ist die Problematik hingegen im Kontext *Billetarten/ Tarife/ Gültigkeiten*. Bei der Situation 'Reiseauskunft international' hingegen sticht ein hoher Vergleichsfaktor (2,5) beim Bereich 'Ortsnamen' ins Auge. Diese Schwierigkeit habe ich oben schon erwähnt.

Soweit zu den wichtigsten Ergebnissen der Fehleranalyse. Von den *weiteren Resultaten* möchte ich noch drei interessante erwähnen: *Erstens*: Es wurden insgesamt knapp 20 Prozent *fehlerfrei* abgewickelte Kommunikationssituationen registriert. Von diesen verteilen sich ganze 43 Prozent auf nur 13 Prozent der Bahnangestellten. Daraus wird ersichtlich, dass die Englischkenntnisse der Bahnbeamten sehr unterschiedlich sind. *Zweitens*: Mehrmals wurde eine (mindestens potentiell) bewusste Kommunikationsstrategie eingesetzt, die man als *versuchten Wortimport* bezeichnen könnte. Sie besteht darin, dass bei Mangel eines Begriffes in der Zielsprache versuchsweise *lexikalisches Material aus einer anderen Sprache substituiert* wird, in der Hoffnung, es sei im *Code oder allgemeinen Sprachrepertoire des Gesprächspartners* verständlich. Ein Beispiel dafür ist etwa ein Bahnangestellter, der die Bedeutung '(snack) trolley' umschreibt, indem er 'ambulant' deutsch spricht mit englischem 'service'. Diese *oft effiziente und*

kreative Strategie wäre in der vielsprachigen Schweiz meines Erachtens weiterer Untersuchung würdig. *Drittens*: Eine Auszählung der Interjektionen in den Interviews ergab die begründete Hypothese, dass die Verwendungshäufigkeiten der Konversationspartikeln - insbesondere der nicht-englischen Partikeln 'aso' und 'hä' - individuell äusserst unterschiedlich sind und dass die Partikeln 'ähm' und 'mhm', die beide ein 'm' enthalten, von den Frauen signifikant häufiger gebraucht werden als von den Männern.

Zusammenfassung

1. Die Unternehmung SBB hat kein detailliertes Sprachkonzept für die Ausbildung oder Weiterbildung. Sie delegiert diese.
2. Die SBB haben keine zentrale Stelle, die sich mit dem einseitigen Kundenkontakt in schriftlicher oder mündlicher Sprache befasst. Diese ist deshalb unkoordiniert und uneinheitlich.
3. Der Bedarf an Englisch ist am Steigen. Die häufigen Bedürfnisse der SBB-Kunden gehen über das streng Bahnspezifische hinaus und betreffen auch das gesamte Transportumfeld, Ortskenntnisse und den weiteren Tourismus.
4. Damit dies auch einmal gesagt ist: Die englischsprachigen Bahnkunden äussern sich im allgemeinen sehr positiv über die Sprachkenntnisse des SBB Schalterpersonals.
5. Die stärksten Mängel in der - individuell sehr unterschiedlichen - Sprachleistung der Stationsbeamten betreffen:
 - a) das Verstehen von in- und ausländischen Ortsnamen in der Fremdsprache;
 - b) das Verwenden elementarer kundenorientierter funktionaler Wendungen wie Fragen nach einem Wunsch oder Signalisieren des Nichtverstandenhabens; und
 - c) das elementare berufsspezifische Vokabular.

Zitierte Werke

- GUMPERZ, J.J. (1982): "Discourse strategies". *Studies in Interactional Sociolinguistics 1*. Cambridge: Cambridge University Press.
 METZGER, Waibel. (1993): *Sind die kaufmännischen Lehrabschlussprüfungen gültig?* St. Gallen: Institut für Wirtschaftsplanung.

LANGNER, Michael (1994): **Zur kommunikativen Funktion von Abschwächungen**. Pragma- und soziolinguistische Untersuchungen. Münster, Nodus Publikationen, Studium Sprachwissenschaft Beiheft 23, 310 S.

Von Michael LANGNER, dessen Engagement im Bereich Deutsch als Fremdsprache seit Jahren bekannt ist, hätten viele wohl nicht unbedingt gerade dieses Buch zu diesem Thema erwartet. Denn mit DaF hat die 1993 an der Universität Freiburg i. B. vorgelegte und 1994 bei Nodus in Münster erschienene Dissertation tatsächlich nichts zu tun. Es geht vielmehr um den nicht minder interessanten, aber eben doch ganz anders gelagerten Problembereich der sogenannten Abschwächungen, die - was dem Titel des Buches nicht zu entnehmen ist - am Beispiel von Hochschulkommunikation, speziell von Kommunikation in Hochschulseminaren, mittels linguistischer und sozialwissenschaftlicher Verfahren untersucht wird. Der Arbeit liegen vier transkribierte Tonbandaufnahmen von vier verschiedenen Seminarsitzungen an der Universität Freiburg i. B. zugrunde (je zwei in Geographie und in Deutscher Literatur), die einem sehr viel umfangreicheren Korpus von insgesamt achtzehn Aufnahmen entstammen. Im Anhang abgedruckt sind jene Passagen, deren Mikrostruktur in Kap. 6 im Detail analysiert wird. LANGNER versteht, wie er selber sagt, seine Untersuchung als eine "grössere Fallstudie", die keinen Anspruch auf statistisch gesicherte Allgemeingültigkeit erhebt, wohl aber interessante Tendenzen aufzuzeigen vermag.

Wo immer Menschen miteinander sprechen, ist mit Konflikten zu rechnen, da verschiedene Intentionen, Überzeugungen, Charaktere usw. aufeinander treffen. Damit Kommunikation dennoch einigermaßen störungsfrei funktioniert, werden im Gespräch eine Reihe von sprachlichen (und nichtsprachlichen) Elementen eingesetzt, die die vielfältigen Kommunikationsbedrohungen abschwächen. Diesem komplexen Phänomen der Abschwächung und seinen unterschiedlichen sprachlichen Realisierungen geht Langner in den sieben ungleich langen Kapiteln seines Buches für den speziellen Bereich institutionsgebundener Kommunikation nach.

Im einleitenden **Kapitel 1** werden knapp Forschungsinteresse und Ziele der Arbeit dargelegt sowie sechs Thesen aufgestellt, die im Laufe der Untersuchung - wie sich herausstellen wird - teilweise, jedoch nicht vollständig bestätigt werden können. - Das umfangreiche **Kapitel 2** ist einer intensiven Diskussion jener Begriffe gewidmet, die der Beschreibung und Analyse der Gespräche bzw. der darin vorkommenden Abschwächungen zugrunde liegen. Als fundamental erweist sich der Begriff des 'face' (nach BROWN/LEVINSON 1978), wobei in

Interaktionen stets das positive und das negative 'face' sowohl der Sprechenden als auch der hörenden Person involviert sind. Das negative 'face' nennt LANGNER auch Territorium, gemeint ist damit der Wunsch jeden Individuums nach Handlungsfreiheit; demgegenüber ist das positive 'face' gleichbedeutend mit Gesicht und meint in etwa den Wunsch nach Wertschätzung durch die andern. 'Face work' ist dann die Aktivität, die in der Kommunikation dazu dient, die vier Teil-'faces' im Gleichgewicht zu halten. Dass Abschwächung hierbei eine entscheidende Rolle spielen muss, liegt auf der Hand. Ebenfalls wichtig sind die Regeln der pragmatischen Kompetenz (nach R. LAKOFF 1973), die ständig miteinander in Konflikt zu geraten drohen, verlangen sie doch, dass Sprechende in der Kommunikation einerseits 'deutlich', andererseits aber auch 'höflich' zu agieren haben. Auch diesbezüglich sind die ständige Bedrohung der Kommunikation und die Notwendigkeit des Abschwächens evident. - Im kurzen sozialwissenschaftlich orientierten **Kapitel 3** wird die Substitution Hochschuleseminar mit ihren Besonderheiten skizziert. Wichtig sind etwa - immer in bezug auf das Phänomen der Abschwächung - der asymmetrische Charakter der Lehr-/Lernsituation, die geringe Vertrautheit der Studierenden untereinander, die Häufigkeit von Konkurrenzsituationen. In der speziellen Kommunikations-situation Hochschuleseminar hat die besonders starke Gültigkeit der Klarheitsregel (z.B. kann der Seminarleiter offensichtlich falsche Aussagen der Studierenden nicht einfach stehen lassen) häufig 'face'-Bedrohung zur Folge, so dass in der Tat zahlreiche sprachliche Handlungen der Abschwächung bedürfen. - Im wichtigen **Kapitel 4** geht es um die sprachlichen Realisierungsformen von Abschwächung, die ASE (abschwächende sprachliche Elemente). Der Autor erstellt zunächst eine Liste, die sechzehn Typen von ASE umfasst. Die einzelnen Typen werden teilweise ausführlich (auch in der Auseinandersetzung mit bestehender Literatur) diskutiert. Hier seien nur einige der wichtigsten, d.h. der in den Transkripten am häufigsten vorkommenden ASE, genannt: Modalpartikel, Modaladverbien, Modalverben, Konjunktiv II (alles Modalitätsphänomene), Heckenausdrücke, Impersonalisierungen usw. Die Ausdrucksmittel der Liste zu klassifizieren, erweist sich als problematisch, u.a. weil die Beziehungen der einzelnen ASE untereinander alles andere als einfach sind. Dennoch schlägt LANGNER eine Klassifikation vor, und zwar einerseits auf sprechaktorientierter Basis (es geht darum, wie syntaktische Grundstrukturen durch Modulierungen bzw. Abtönungen abgeschwächt werden), andererseits auf syntaxorientierter Basis (hier interessiert die Frage nach der Reichweite des ASE innerhalb der Äußerung). - Angesichts der von LANGNER zu Recht erwähnten Schwierigkeiten hätte ich es als Leserin und Rezensentin geschätzt, wenn dieser Teil der Arbeit etwas weniger knapp geraten

wäre, fällt es doch schwer, (fast) ohne illustrierende Beispiele und weiterreichende Erläuterungen nachzuvollziehen, wie der Autor zu seinen Feststellungen bzw. zu seiner Klassifikation der einzelnen ASE gelangt. - Das **Kapitel 5**, an dessen Anfang die Beschreibung des Korpus sowie Hinweise zur Transkription figurieren, ist der stichwortartigen Analyse ausgewählter Einzelbeispiele gewidmet, die illustrieren sollen, wie die bisher herausgearbeiteten Faktoren miteinander kombiniert werden können. Berücksichtigt werden müssen demnach: die drei Typen von Abschwächung, unterschieden danach, ob diese die Illokution, die Referenz oder die Prädikation betrifft; die drei Funktionsbereiche von Abschwächungen, nämlich Obligationsreduktion, Respektieren des Territoriums (d.h. des negativen 'face') des Gegenübers, institutionelle Bedingungen; schliesslich die sprachlichen Realisierungsformen. - Auch dieses kurze Kapitel, in dem ebenfalls die Beziehungen zwischen den ASE (Verwandtschaft und Unterschiede) knapp diskutiert werden, hätte ich mir - aus Gründen der besseren Verständlichkeit und vor allen Dingen auch, weil es dabei um Wichtiges geht - ausführlicher und expliziter vorstellen können. - Das umfangreiche **Kapitel 6** besteht aus einem kürzeren, aber nichtsdestoweniger aufschlussreichen Abschnitt 'Quantitative Auswertung' und einem längeren Abschnitt 'Qualitative Auswertung', in dem ausgewählte (im Anhang abgedruckte) Passagen aus den 4 Transkripten auf ihre Mikrostruktur hin analysiert werden. Von den quantitativen Ergebnissen seien hier die wichtigsten genannt. Auffallend ist die sehr hohe Zahl von Modalitätsphänomenen: im untersuchten Korpus machen Modalpartikeln, Modaladverbien, Modalverben und Konjunktiv insgesamt 58% der ASE aus. Interessant und in diesem Ausmass nicht unbedingt erwartbar scheint mir auch die Tatsache, dass die ASE in 75% der Fälle in Kombinationen (von zwei bis fünf ASE) vorkommen, nur in 25 % der Fälle tauchen sie als Einzel-ASE auf. Wiederum sind es die Modalelemente, die sich auszeichnen, machen sie doch einen Grossteil der ASE-Kombinationen aus. - In dem der qualitativen Auswertung gewidmeten Teil zeigt LANGNER für jede einzelne Sprechhandlung die verschiedenartigen Gesichtsbildrohungen, Territoriumsverletzungen und Obligationserrichtungen auf, die verschiedene Formen von Abschwächungen notwendig machen. Dabei ergeben sich zwischen den vier Veranstaltungen grosse Unterschiede, die teils durch die eher naturwissenschaftliche Orientierung in Geographie (Wissensvermittlung) bzw. die geisteswissenschaftliche Orientierung in Literaturwissenschaft (Wissensproblematisierung) bedingt sind, mehr noch aber durch die individuellen Unterschiede zwischen den Seminarleitern (nur Männer), die zweifellos die Struktur des Unterrichts stark prägen. So ist etwa die eine

Geographieveranstaltung, die mehr einer Vorlesung als einem Seminar ähnelt, in hohem Masse bestimmt durch den monologischen Stil des Seminarleiters, der Abschwächungen weitgehend überflüssig macht. Demgegenüber muss in der literaturwissenschaftlichen Einführung der Seminarleiter etwa am Anfang sehr stark abschwächen, weil er das Verhalten der Studierenden kritisiert, die sich nicht an eine Abmachung gehalten haben. In eben diesem Seminar gibt es aber auch längere Passagen fast ohne Abschwächungen; hier ist die Interaktion zwischen Seminarleiter und Studierenden ausgeglichen, im Zentrum des Interesses stehen Inhalte, so dass die Gefahr der Gesichtsbedrohung minim ist und niemand das Bedürfnis hat, abzuschwächen. Folgende allgemeine Ergebnisse der qualitativen Auswertung seien ebenfalls erwähnt: Abgeschwächt werden zum einen initiative Züge, da sie oft gesichtsbedrohend sind (allerdings ist es so, dass der Seminarleiter weniger abschwächen muss als die Studierenden), dann auch direktive Sprechakte sowie Sprechakte, die Kritik enthalten. - Im **Schlusskapitel 7** werden die Ergebnisse der Untersuchung zusammengetragen und zu den in der Einleitung aufgestellten sechs Thesen in Beziehung gesetzt. Die Abgrenzung einer Subinstitution Hochschuleseminar allein aufgrund sprachlicher Charakteristika ist zwar nicht möglich, aber die hier geltenden spezifischen Bedingungen (asymmetrische Kommunikationssituation, Überwiegen des Inhaltsaspekts gegenüber dem Beziehungsaspekt usw.) führen zu spezifischen Formen von Abschwächung, die immerhin charakteristisch für Hochschulkommunikation sind (vgl. These 1). Abschwächung hat "die Funktion, die Territoriumsverletzungen bzw. Gesichtsbedrohungen zu minimieren, die trotz spezifischer institutioneller Regularitäten (Asymmetrie; Lehr-Lern-Diskurs) möglich sind (S. 225)" (vgl. These 2). - Eine Systematik der ASE nach einem einzigen Kriterium ist wegen der mehrfachen Funktionalität einzelner ASE nicht möglich (vgl. These 3). - Bestimmte Passagen sind besonders abschwächungsträchtig, so werden z.B. Aufforderungen und Kritik deutlich abgeschwächt (vgl. These 4). - Nicht in erster Linie fachspezifische Bedingungen (Geographie vs. Literaturwissenschaft), sondern andere Faktoren wie z.B. monologische vs. dialogische Struktur, Vorliegen einer Konfliktsituation u.a. bestimmen die unterschiedliche Verteilung von ASE (vgl. These 5). - Welches der Einfluss der universitären Sozialisation auf den Gebrauch von Abschwächungen ist, bleibt zu untersuchen (vgl. These 6).

Abschliessend möchte ich folgende Bemerkungen hinzufügen: Die Arbeit von LANGNER zeichnet sich - neben ihren inhaltlichen Vorzügen - durch eine sorgfältige technische Ausführung aus: Tabellen und Grafiken im Text tragen viel zum Verständnis bei (um so verwirrender ist allerdings die unglückliche Verwechslung in Tabelle 1, S. 28, wo ausgerechnet die ohnehin nicht einfache

handhabbaren Termini positives und negatives 'face' vertauscht wurden); erwähnenswert ist ebenfalls die ausführliche Literaturliste. - LANGNERS Arbeit ist gewiss kein Buch für ein breites Publikum, wohl aber ein unumgängliches Muss für all jene, die sich mit dem noch lange nicht ausdiskutierten Thema der Abschwächungen und/oder mit Hochschulkommunikation befassen. Sie werden dort vieles an interessanten Ergebnissen und beinahe ebenso viele Anregungen zum Weiterarbeiten finden.

Université de Genève
Département de langue et
littérature allemandes
CH-1211-Genève

Thérèse STUDER

METRICH, R., E. FAUCHER et G. COURDIÉ, avec la collaboration de M. HEINZ (1995): **Les invariables difficiles**. Dictionnaire allemand-français des particules, connecteurs, interjections et autres "mots de la communication". Tome 2: *bald* - *geradezu*. Nancy, Association des Nouveaux Cahiers d'allemand, 373 p.

Im April 1994 wurde an ebendieser Stelle (Bulletin 59, S. 194 -197) der erste Band des vom Groupe de Lexicographie Germanique de l'Université de Nancy II herausgegebenen Wörterbuchs präsentiert, das den "invariables difficiles" gewidmet ist, jenen unveränderlichen "mots (outils) de la communication", die Deutschlernenden so viel Kopfzerbrechen bereiten. Unlängst ist nun auch der zweite Band des Werks erschienen - mit einiger Verspätung, dafür präsentiert er sich um so umfangreicher und erschöpfender. Er umfasst auf beinahe 350 Seiten die Einträge von *bald* bis *geradezu*. Vorangestellt ist auch diesem Band der nützliche und benutzungsfreundliche *Guide d'utilisation* auf rosa Blättern; am Aufbau der einzelnen Einträge hat sich selbstverständlich nichts geändert; eine kurze Literaturliste enthält Titel, die sich speziell mit den in Band 2 behandelten Wörtern befassen. Beeindruckend ist wiederum die minutiöse Bearbeitung der einzelnen Wörter mit ihren vielfältigen Bedeutungen und Verwendungsweisen. Es scheint, dass kein noch so seltener Gebrauch, keine noch so subtile Nuance der Aufmerksamkeit des Lexikographenteams entgangen ist. Dies führt dazu, dass einige Artikel wiederum sehr lang und ausführlich geworden sind. So umfasst etwa der Abschnitt über *doch* (mit fünf den unterschiedlichen Funktionsklassen entsprechenden Unterabschnitten) nicht weniger als 47 Seiten; das kleine Wörtchen *eh* kommt auf 6, das Syntagma (*ein*)mal wieder bzw.

wieder (ein)mal auf 3 Seiten, und in der Mitte liegen u.a. *bloss* und *denn* mit immerhin 18 bzw. 20 Seiten. Kein Zweifel, dass angesichts der Vielfalt und Menge der Informationen Deutschlernende, die mit dem Wörterbuch arbeiten wollen, bereits über sehr gute Deutschkenntnisse verfügen müssen. Weniger fortgeschrittene Lernende werden von dem Werk gewiss nur dann profitieren können, wenn ihnen im Unterricht Wichtiges zu den einzelnen Wörtern und Ausdrücken in adäquater, d.h. vereinfachter und verkürzter Form präsentiert wird. Für Deutschlehrerinnen und -lehrer ist der Dictionnaire denn auch eine wahre Fundgrube von Beispielen (mit Übersetzungen) und Erklärungen; ebenso werden Studierende der Germanistik sowie Linguistinnen und Linguisten immer wieder mit Gewinn auf das Werk zurückgreifen können.

Durch die während der Arbeit am zweiten Band gemachten Erfahrungen vorsichtig geworden, kündigen die Autoren die Publikation des dritten Bandes für Herbst 1996 an. Bis der Dictionnaire vollständig vorliegt, dürfte es also noch eine Weile dauern, doch der Lohn für das Warten wird ein vierbändiges Wörterbuch sein, das in seiner Art seinesgleichen sucht.

N.B. Das Wörterbuch ist erhältlich unter folgender Adresse (nicht im Buchhandel): Mme Metrich, trésorière de l'ANCA, 18, rue d'Iéna, F-54630 RICHARDMENIL zum Preis von 75 FF (20 FS) pro Band, beide Bände zusammen 135 FF (36 FS).

Université de Genève
Département de langue et
littérature allemandes
CH-1211-Genève

Thérèse STUDER

SCHMID, Stephan, *L'Italiano degli Spagnoli. Interlingue di immigrati nella Svizzera tedesca*, Materiali Linguistici Università di Pavia, Franco Angeli, Milano, 1994, 280p.

Il serait réducteur de décrire la réalité plurilingue helvétique en la limitant aux quatre langues nationales: le panorama des pratiques plurilingues en Suisse se doit en effet de contempler au même titre, sinon avec davantage d'attention, les activités et les compétences des travailleurs migrants qui, outre à parler une ou plusieurs langues du pays d'origine, pratiquent souvent plus d'une langue du pays d'accueil. Ces locuteurs représentent ainsi un terrain riche et fertile pour tous ceux qui analysent et valorisent les situations de contact plurilingue.

La thèse de Stephan SCHMID se focalise sur une de ces situations de contact (présentée dans la 1ère partie), particulièrement intéressante pour éclairer le statut des langues auprès des immigrés: il s'agit de la pratique de l'italien comme *lingua franca*, notamment par des locuteurs hispanophones. La thèse est issue d'une collaboration à un projet de recherche du Romanisches Seminar de l'Université de Zürich dirigé par G. BERRUTO et financé par le Fonds National de la Recherche Scientifique Suisse, portant sur les formes de l'italien en Suisse allemande. Il a permis d'identifier, à côté de l'italien parlé par les natifs, italiens ou tessinois, et à côté de l'"italien helvétique", pratiqué par les services bureaucratiques, administratifs et commerciaux, un "*Fremdarbeiteritalienisch*" qui fonctionne comme *lingua franca* parmi les immigrés espagnols, portugais, turcs, ex-yougoslaves travaillant en Suisse allemande. En effet, la forte implantation et intégration de l'immigration italienne, ainsi que l'ancienneté de cette tradition migratoire, ont fait de l'italien la langue de communication interethnique en Suisse allemande.

Le groupe hispanophone décrit par Stephan SCHMID permet de constater une faible acquisition de l'allemand contrastant avec une rapide acquisition de l'italien sur les lieux de travail, où il n'est pas uniquement une langue de solidarité entre les travailleurs, mais où il est pratiqué aussi par les contre-maîtres suisses. L'italien *lingua franca* joue ainsi le rôle de variété basse dans le rapport avec les supérieurs et de *we-code* dans le rapport entre ouvriers; il permet une intégration rapide dans le milieu migrant, n'étant pas limité aux échanges professionnels, étant aussi parlé dans les magasins de quartier, dans les conversations informelles entre voisins ou dans les équipes sportives interethniques - mais il est aussi un frein à l'acquisition de l'allemand et donc à l'intégration dans la société suisse.

Le travail de Stephan SCHMID, basé sur des entretiens avec 12 locuteurs hispanophones - comprenant des demandes de renseignements biographiques, une conversation libre, un récit effectué sur la base d'images, un exercice de prononciation - se centre sur la description de leur interlangue, et ne porte donc pas sur les situations pratiques de négociation et d'utilisation de l'italien lingua franca.

L'interlangue des migrants parlant l'italien en Suisse allemande présente certes des similarités avec celle des étrangers en Italie, mais s'en différencie aussi par la diversité des *inputs* et par la proximité avec une situation de pidginisation. Cette interlangue peut être caractérisée selon deux axes, l'un considérant la L1 des locuteurs et sa plus ou moins grande proximité avec l'italien (différenciant par exemple les natifs turcophones des natifs des langues romanes), l'autre considérant la plus ou moins grande exposition à la langue cible (différenciant ceux qui ont des contacts peu fréquents de ceux qui ont de nombreuses occasions de parler l'italien). L'interlangue des hispanophones est essentiellement caractérisée par la proximité entre L1 et L2, qui est déterminante pour leurs stratégies de communication, de production et d'acquisition.

L'analyse proposée par Stephan SCHMID vise à identifier les stratégies qui interviennent différenciellement dans l'acquisition de la phonologie, de la morphosyntaxe et du lexique, et qui structurent de façon spécifique l'interlangue des 12 locuteurs, sélectionnés volontairement de sorte à parcourir des degrés très différents de compétence de l'italien. L'approche se caractérise à la fois comme étant issue des données du corpus (analysées dans la 3e partie) et comme se situant face aux approches théoriques existantes (présentées dans la 2e partie).

Après avoir présenté et discuté quelques problématiques centrales dans la littérature sur l'acquisition d'une langue seconde, telles que le rôle des facteurs psycho-sociologiques et de la L1, la définition de l'input et de l'interlangue, Stephan SCHMID propose (p. 109-120) trois types de stratégies d'acquisition - de congruence, de correspondance et de différence - qui constituent des "filtres perceptifs" et des instruments cognitifs dans la construction de l'interlangue, interagissant avec l'input et les connaissances de la L2. La macro-stratégie sous-jacente aux trois stratégies est celle de la comparaison, qui fait supposer aux apprenants qu'il y a entre les deux systèmes L1 et L2 des zones de congruence permettant une importation d'éléments de L1 en L2 (stratégies de congruence); qui fait observer des régularités dans la similarité entre les deux langues, permettant d'élaborer des règles de conversion de l'une à l'autre (stratégies de correspondance); qui fait constater les différences entre les deux systèmes, permettant l'élaboration de structures spécifiques (stratégies de différence). Ces

stratégies sont ultérieurement catégorisées par Stephan SCHMID en fonction de son choix méthodologique adoptant l'analyse des erreurs pour le traitement des données: les stratégies sont différenciées selon qu'elles portent à identifier des éléments qui existent effectivement dans la L2, ou selon qu'elles portent à identifier des éléments qui n'existent pas dans la L2, produisant alors des erreurs, ou selon qu'elles identifient des éléments qui, tout en existant dans la L2, y ont une structuration ou une distribution différente.

L'intérêt de ces stratégies est qu'elles permettent de montrer que l'acquisition d'éléments de différents niveaux - phonologique, morphosyntaxique et lexical - mobilise des ressources cognitives spécifiques et différenciées. De même, elles permettent de définir des profils de locuteurs selon les préférences qu'ils manifestent à utiliser plutôt les stratégies de congruence ou celles de différence.

Ces stratégies sont "invisibles" et sont donc des construits de l'analyste, qui fait toutefois l'hypothèse qu'elles correspondent à des opérations psychocognitives plus générales. Leur caractérisation est issue de l'analyse des données effectivement produites et notamment des erreurs réalisées: Stephan SCHMID a identifié et classé environ 6000 occurrences dans les entretiens, décrites selon des traits typiques de l'interlangue et selon les stratégies mises en oeuvre. On aurait pu s'attendre, face au corpus recueilli, qui consiste en une série d'échanges entre le chercheur et les informateurs, à d'autres traitements: en effet, l'analyse des erreurs tend à isoler les occurrences des séquences où elles sont apparues et à les traiter de façon décontextualisée; alors que la richesse du matériel transcrit par Stephan SCHMID aurait permis de s'interroger sur la façon dont la gestion de la séquentialité de l'échange rend *visibles* des stratégies de communication, de production et d'acquisition. En effet, l'informateur produit des formes à l'adresse de son interlocuteur, hésite, s'auto-corrige, demande des clarifications, qui sont autant de traces rendues reconnaissables pour les participants de processus de traitement des éléments de l'interlangue. Un exemple de cette "publicisation" de la compétence des apprenants est fourni par Stephan SCHMID lui-même, lorsqu'il constate des traces d'activité métalinguistique chez une locutrice interrogeant la distribution des formes du pronom "lui" au masculin vs "lei" au féminin (p. 85-86) et s'auto-corrigeant plus tard en se confrontant à nouveau à cette forme. L'auteur range ces mouvements parmi les stratégies communicationnelles, qu'il distingue des stratégies acquisitionnelles. Tout en reconnaissant que la source première et optimale de l'input est la conversation avec des natifs (p. 74), il ne s'interroge que ponctuellement sur la valeur potentiellement acquisitionnelle de l'affrontement et de la résolution de certaines difficultés au fil de la conversation - qui lui permettrait en outre de redéfinir les "erreurs" commises par les apprenants non plus comme des erreurs identifiées

par le chercheur sur la base de sa connaissance normative de la L2, mais comme des erreurs reconnues et traitées comme telles par les interactants eux-mêmes.

De même, une approche plus contextuelle des données aurait permis d'exploiter davantage les informations sociolinguistiques recueillies auprès des locuteurs, et d'en caractériser le profil autrement que par des notions telles que la "personnalité", le "talent" ou le "style cognitif", que Stephan SCHMID lui-même évalue critiquement (p. 252). Ce faisant, il pose l'importante question de comment intégrer - autrement que par des corrélations - une approche sociolinguistique tenant compte de facteurs multiples tels que l'âge, le sexe, l'appartenance sociale, les attitudes, etc. et une approche acquisitionnelle, centrée ici sur l'interlangue. La composition variée de son corpus invite à suivre une série de pistes intéressantes à cet égard.

Ce travail a donc le mérite de formuler un ensemble complexe et riche de questions ouvertes vers une poursuite de la recherche. Son apport se situe surtout au niveau des outils théoriques et méthodologiques proposés pour la description de l'interlangue, par le dégagement d'une typologie de stratégies linguistico-cognitives qui permet d'expliciter et de reformuler la question du rôle de la L1 dans l'acquisition d'une L2 proche. De cette façon, l'approche acquisitionnelle débouche sur des questions générales posées par la linguistique théorique, en réinterrogeant certains modèles (ici l'approche fonctionnelle de la *Markedness Differential Hypothesis*) et en offrant un éclairage spécifique mais convergent sur la structuration des systèmes linguistiques.

Université de Lausanne
BFSH 2
1015 Dorigny-Lausanne

Lorenza Mondada

Adressen

PD Dr. Bernd Ulrich BIERE	Postfach 101621 D-68016 Mannheim
Dr. Silvia DINGWALL	Sternenstrasse 7 5415 Nussbaumen
Mirjam EGLI	Blotzheimerstrasse 27 4055 Basel
Dr. David GRADDOL Dr. Joan SWANN	Open University Walton Hall Milton Keynes MK7 6AA Großbritannien
Prof. Dr. Annelies HÄCKI BUHOFFER	Böndlerstrasse 2 8802 Kilchberg
Christoph HOHL, lic. phil.	Hofstrasse 22 5406 Baden-Rütihof
Dr. Marianne KILANI-SCHOCH	13, Av. de Florimont 1006 Lausanne
Prof. Normand LABRIE	OISE 252 Bloor Street West Toronto Ontario M5S 1V6 - Canada
Dr. Stephen LANDER	Florastrasse 39 4057 Basel
Prof. Dr. Andreas LÖTSCHER	Auf der Bischoffhöhe 60 4125 Riehen
Prof. Dr. Richard J. WATTS Prof. Dr. Iwar WERLEN Hansjakob SCHNEIDER	Department of English Inst. für Sprachwissenschaft Universität Bern Länggass-Str. 49 3000 Bern 9
Sonia WEIL, lic. lettres	Office fédéral du personnel Bundesgasse 32 3003 Bern
Dr. Erika WERLEN	Brühlmattweg 15 3044 Säriswil
Katrin ZÜGER	Breitenstrasse 8914 Aeugst a. A.